

Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

Junio, 2022

Talca - Chile

ISSN: 0719-3351

N°11

CONTENIDOS

FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL POSGRADO A TRAVÉS DE PROYECTOS INTEGRADORES

JUANITA DE LA CRUZ RODRÍGUEZ PECH. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.

GLADIS CHAN CHI. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.

SERGIO QUIÑONEZ PECH. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.

GABRIEL HERNÁNDEZ RAVELL. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.

CREENCIAS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA ACERCA DEL ACOSO ESCOLAR

MICHELLE MENDOZA LIRA. Universidad Andrés Bello. Valparaíso, Chile.

TERESITA CELERY HENRÍQUEZ. Colegio Sagrada Familia. Viña del Mar, Chile.

AMALIA ALFARO ANABALÓN. St. Margaret School. Viña del Mar, Chile.

PRÁCTICAS DE COENSEÑANZA EN CONTEXTO DE PANDEMIA: ESTUDIO DE CASO DE UNA ESCUELA BÁSICA PÚBLICA CHILENA

IVETTE FRANCISCA NORAMBUENA SANDOVAL. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.

EDITH VALESCA GALLOSO GALVEZ. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.

PABLO EUGENIO CASTILLO ARMIJO. Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile.

CARLOS MIRANDA CARVAJAL. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.

ESPACIO DESTINADO PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DURANTE COVID-19 EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE LA CIUDAD DE CURICÓ, CHILE

JÉSSICA MONDACA URRUTIA. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

ISAAC ESPINOZA SÁNCHEZ. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

ENZO GÓMEZ GÓMEZ. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

SEBASTIÁN GONZÁLEZ MUÑO. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

ANTONIA JARA GUAJARDO. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

CRISTINA VÁSQUEZ MUÑOZ. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

CÉSAR FAÚNDEZ-CASANOVA. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

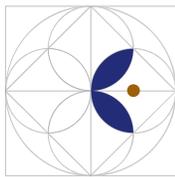
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ENFOQUE DESDE LA REALIDAD INSTITUCIONAL EN LA CIUDAD DE QUITO-ECUADOR

CAROLINA CAÑAR. Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador.

DAYANA BAQUERO. Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador.

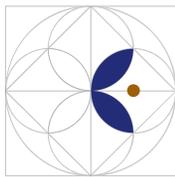
PLANIFICACIÓN, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL CONCEPTO DE ÓSMOSIS: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN SECUNDARIA

MARÍA CAMILA CASTILLO CABEZAS. Universidad del Valle, Cali, Colombia.



CONTENIDOS

Equipo editorial.....	6
Presentación.....	7
Formación para la innovación curricular en el posgrado a través de proyectos integradores	8
JUANITA DE LA CRUZ RODRÍGUEZ PECH Doctora en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.	
GLADIS CHAN CHI Doctora en Educación. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México.	
SERGIO QUIÑONEZ PECH Doctorado. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México.	
GABRIEL HERNÁNDEZ RAVELL Maestro en Innovación Educativa. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación. Mérida de Yucatán, México.	
Creencias de los futuros profesores de educación básica acerca del acoso escolar	23
MICHELLE MENDOZA LIRA Doctora en Educación. Académica e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Valparaíso, Chile.	
TERESITA CELERY HENRÍQUEZ Licenciada en Educación y Profesora de Educación General Básica. Colegio Sagrada Familia. Viña del Mar, Chile.	
AMALIA ALFARO ANABALÓN Licenciada en Educación y Profesora de Educación General Básica. St. Margaret School. Viña del Mar, Chile.	



Prácticas de coenseñanza en contexto de pandemia: Estudio de caso de una escuela básica pública chilena.....37

IVETTE FRANCISCA NORAMBUENA SANDOVAL

Magíster en Gestión Pedagógica y Curricular, Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.

EDITH VALESCA GALLOSO GALVEZ

Magíster en Evaluación Educacional. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.

PABLO EUGENIO CASTILLO ARMIJO

Doctor en Educación y Sociedad. Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile.

CARLOS ERNESTO MIRANDA CARVAJAL

Magíster en Evaluación Educacional. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.

Espacio destinado para la práctica de Actividad Física durante COVID-19 en un establecimiento Educacional de la ciudad de Curicó, Chile56

JÉSSICA MONDACA URRUTIA

Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. Red de Investigación en Aprendizaje – Servicio en Actividad Física y Deportes para la Inclusión Social (RIADIS).

ISAAC ESPINOZA SÁNCHEZ

Escuela de Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

ENZO GÓMEZ GÓMEZ,

Escuela de Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

SEBASTIÁN GONZÁLEZ MUÑO

Escuela de Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

ANTONIA JARA GUAJARDO

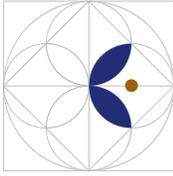
Escuela de Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

CRISTINA VÁSQUEZ MUÑOZ

Escuela de Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

CÉSAR FAÚNDEZ-CASANOVA

Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. Red de Investigación en Aprendizaje – Servicio en Actividad Física y Deportes para la Inclusión Social (RIADIS). Grupo de Estudios en Educación Actividad Física y Salud (GEEAFyS).



Análisis de la Educación Inclusiva: un enfoque desde la realidad institucional en la ciudad de Quito-Ecuador67

CAROLINA CAÑAR

Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador.

DAYANA BAQUERO

Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador.

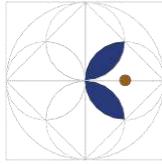
Planificación, enseñanza y evaluación del concepto de ósmosis: un estudio empírico en secundaria 86

MARÍA CAMILA CASTILLO CABEZAS

Magíster en Educación. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Sobre la revista 108

Instrucciones para el envío de artículos 110



Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Contacto principal

Dr. Andrew Philominraj
Director de la Revista
andrew@ucm.cl

Contacto de soporte

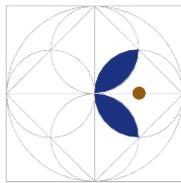
Daisy Guzmán
dguzman@ucm.cl

Aviso de derechos de autor/a



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Católica del Maule
Campus San Miguel. Avda. San Miguel 3605,
Talca, Chile
Teléfono: (56-71) 2-203359
www.revistace.ucm.cl



Equipo editorial

Representante legal

Dr. Diego Durán Jara, Rector Universidad Católica del Maule

Decano de la Facultad

Dr. Rodrigo Vargas Vitoria

Director de la Revista

Dr. Andrew Philominraj

Coordinación Editorial

Dr. Andrew Philominraj

Dr. Rodrigo Arellano

Mg. Claudio Cerón

Comité Científico

Dra. Marta Tenutto – Universidad Nacional del Rosario, Argentina

Dr. Danny Ahumada Vargas – Universidad de Santiago de Chile, Chile

Dra. Claudia Mendéz – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Rajiv Saxena – Jawaharlal Nehru University, India

Dr. Fraño Paukner Nogues – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Horacio Ademar Ferreyra – Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Dr. Marcelo Castillo – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Martha Vergara Fregoso – Universidad de Guadalajara, México

Dra. Lorena López Torres – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Andrea Pretcht Gandarillas – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Sarah Margarita Chávez Váldez – Escuela Libre de Psicología ELPAC, México

Dra. Carolina Cornejo Valderrama – Universidad Católica del Maule, Chile

Mg. María Bertilla – Queen Marys College, India

Dra. María Valeria Sumonte – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Carlos Parra – La Sierra University, USA

Dr. Gilvan Müller de Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. Enrique Muñoz – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Ranjeeva Ranjan – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Marta Belmar – Universidad Católica del Maule, Chile

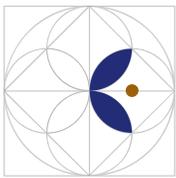
Dr. Antonio Calderon – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Alejandro Almonacid Fierro – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Ítalo Muñoz Canessa – Universidad Católica del Maule, Chile

Diseño Gráfico

Luz María Gutiérrez Tapia



Presentación

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), cuyo objetivo es dar a conocer las investigaciones que se realizan a nivel regional, nacional e internacional en el ámbito de la educación, aprovechando las ventajas que ofrece el medio electrónico al quehacer académico.

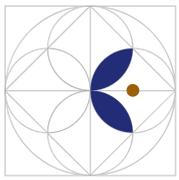
Convergencia Educativa, publica artículos de académicos nacionales y extranjeros, así como de estudiantes de postgrado que abordan las prácticas educativas desde los distintos campos del saber, y desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas.

Convergencia Educativa, se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

Indizada en: Latindex Directorio.

Copyright: La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo. El trabajo estará bajo licencia Creative Commons.

Patrocinadores: **Convergencia Educativa**, es financiada y patrocinada por la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación.



Formación para la innovación curricular en el posgrado a través de proyectos integradores

Training for curricular innovation in postgraduate studies through project method

¹ Juanita de la Cruz Rodríguez Pech, ² Gladis Chan Chi, ³ Sergio Quiñonez Pech & ⁴ Gabriel Hernández Ravell

Rodríguez Pech, J. de la C., Chan Chi, G. I., Quiñonez Pech, S. H., & Gabriel Hernández Ravell, G. (2022). Formación para la innovación curricular en el posgrado a través de proyectos integradores. *Revista Convergencia Educativa*, (11), junio, 8-22. <https://doi.org/10.29035/rce.11.8>

[Recibido: 03 mayo, 2022 / Aceptado: 19 mayo, 2022]

RESUMEN

El presente estudio analiza los resultados obtenidos de la experiencia de implementación del programa de Maestría en Innovación Educativa de una universidad pública mexicana, que busca desarrollar competencias para la innovación curricular mediante la realización de proyectos formativos integradores. Para ello, se examina el contenido de 22 informes de proyectos realizados entre 2016 y 2021, en diversos contextos educativos desde el nivel primaria hasta el superior, involucrando distintas poblaciones de actores educativos. Se encontró que los proyectos se centraron principalmente en el diseño de currículos de nueva creación, abordando temáticas como la enseñanza del inglés, cultura maya, herramientas tecnológicas, comprensión lectora, alfabetización digital y metodologías activas, entre otras. Los rasgos de innovación adoptados incluyen la flexibilidad curricular, la enseñanza centrada en el estudiante y la inclusión de tecnologías de información. Se concluye que la realización de estos proyectos ha promovido el desarrollo de las competencias pretendidas en el posgrado, y que los rasgos de innovación que adoptan son congruentes con las tendencias actuales, y compatibles con las agendas nacional e internacional en materia de educación, encaminadas a garantizar oportunidades de aprendizaje para todas y todos, de manera permanente, inclusiva, equitativa y de calidad.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos; formación de profesores, innovación curricular, posgrado en educación.

¹ Doctora en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.
<https://orcid.org/0000-0002-9124-5382> | ropech@correo.uady.mx

² Doctora en Educación. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.
<https://orcid.org/0000-0001-7885-8136> | ivette.chan@correo.uady.mx

³ Doctorado. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.
<https://orcid.org/0000-0001-5220-9912> | sergio.quinonez@correo.uady.mx

⁴ Maestro en Innovación Educativa. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
<https://orcid.org/0000-0003-4261-2286> | ghernan@correo.uady.mx

ABSTRACT

The results obtained from the implementation of the Master's program in Educational Innovation of a Mexican public university, aimed at training competencies for curricular innovation by carrying out integrative training projects, are analyzed. The content of 22 projects is analyzed, carried out between 2016 and 2021, in various educational context from primary to higher level, involving different populations of educational actors. It was found that the projects have focused mainly on the design of newly created curricula, addressing topics such as the teaching of English, Mayan culture, technological tools, reading comprehension, digital literacy, active methodologies, among others. Innovation traits adopted include curricular flexibility, student-centered teaching, and the inclusion of information technologies. It is concluded that the incorporation of these projects in the postgraduate curriculum has promoted the development of the intended competences, and that the innovation traits adopted in the projects are consistent with current trends, and compatible with national and international education agendas, aimed at ensuring learning opportunities for all, in permanent, inclusive, equitable and quality manner.

Key words: Students projects, teacher education, curriculum innovation, master programs.

INTRODUCCIÓN

El cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas, dirigido a conseguir una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como a brindar oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016), establece un verdadero reto para los sistemas educativos a nivel mundial. La práctica educativa se ve continuamente sometida a las condiciones del contexto y a las necesidades de los sujetos de la educación, insertos en una cultura cada vez más dinámica y global, de modo que la meta de una educación para todos requiere propuestas de acción adaptadas a la situación particular de cada escenario educativo.

Más recientemente, la pandemia por COVID-19 ha puesto de manifiesto la necesidad de responder a los cambios imprevisibles de un mundo globalizado. Aún se desconocen todos los efectos de esta crisis mundial en el ámbito educativo, especialmente en los países de América Latina y el Caribe; sin embargo, se anticipan afectaciones en diversos órdenes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL – UNESCO], 2020). Ante esto, la figura de las y los educadores, así como sus capacidades para responder eficazmente a las necesidades de aprendizaje de su alumnado en todos los niveles y modalidades educativas, cobra gran relevancia.

El desarrollo de competencias para la innovación educativa es una condición fundamental para alcanzar la mejora de la calidad de los sistemas educativos, así como para enfrentar los desafíos del escenario global actual. Hoy más que nunca, el profesorado se ha convertido en un actor clave para preservar el funcionamiento de los sistemas educativos, desplegando una serie de recursos y estrategias de intervención que confirman la importancia de mantener actualizadas sus competencias para innovar la práctica educativa en escenarios

complejos. Ante esto, se hace necesario que las instituciones educativas revisen sus referentes actuales e incluyan como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la promoción de experiencias innovadoras apoyadas en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a fin de generar cambios en el sujeto y en el contexto.

En este sentido, la formación de profesionales para la innovación educativa se convierte en una necesidad que debe ser atendida a partir de la educación formal, con el propósito de brindarle a las y los educadores la posibilidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan atender las necesidades de la sociedad actual, proponiendo soluciones de mejora desde la innovación educativa en sus diferentes vertientes.

Para responder a las demandas actuales en la formación de profesionales para la innovación educativa, la Universidad Autónoma de Yucatán [UADY] (México) ofrece desde el año 2005 la Maestría en Innovación Educativa [MINE]; se trata de un posgrado de nivel “consolidado”, dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad [PNPC] del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACyT].

El programa busca ofrecer una formación innovadora, asumiendo que el desarrollo de competencias para la innovación se produce fundamentalmente a partir de experiencias de aprendizaje prácticas, en las que el profesorado en formación acceda a los contextos educativos y reflexione acerca de las situaciones que en ellos acontecen (Herrera-Seda, 2018, p. 18). En este sentido, el currículo de formación busca incidir en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes hacia la innovación, impulsándola como una práctica educativa no necesaria y factible.

En el año 2013, el programa adoptó una estructura y organización curriculares en función de proyectos integradores, trazando sus líneas de acción en dos vertientes: la innovación tecnológica-pedagógica, y la innovación curricular; en ambas, el alumnado realiza prácticas de aprendizaje encaminadas a la profesionalización del trabajo educativo.

En relación con la organización curricular, ésta se refiere a la agrupación de los contenidos de un plan de estudios para conformar unidades coherentes, lo que deriva en la identificación de los cursos que integran la propuesta; en cambio, la estructuración se refiere al establecimiento de las secuencias o trayectorias formativas al interior del plan, considerando las dimensiones vertical y horizontal (Díaz-Barriga et al., 1990). Ambas tareas, organizar y estructurar, implican decisiones fundamentales para el diseño de una propuesta curricular con características innovadoras.

Los diseños curriculares generalmente responden a alguno de los cuatro principios organizacionales señalados por Schwab (s. f., citado en Posner, 2005): la materia, el educando, el profesorado y el contexto. Siguiendo a Posner, los principios organizacionales relacionados con la materia han predominado en los diseños curriculares de nivel macro, generando propuestas formativas donde los cursos se perciben aislados unos de otros, en función de los contenidos que abordan.

Considerando lo anterior, el plan de estudios de la MINE toma como base un principio diferente al de la materia para organizar y estructurar su propuesta formativa: el contexto. Así, busca estar acorde con la perspectiva adoptada sobre la innovación educativa, que la concibe como un proceso tendiente a la solución de problemas. De esta manera, la formación del alumnado toma como eje central el abordaje de necesidades y problemáticas educativas prevaletentes en un contexto y momento determinados, supeditando a ello los contenidos de las asignaturas que conforman el plan. Estas últimas se diseñaron considerando elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales susceptibles de aplicarse flexiblemente a las diversas circunstancias y escenarios en los cuales se realizan las prácticas estudiantiles, mismas que se desarrollan a partir de la estrategia de aprendizaje por proyectos.

En cuanto a los proyectos integradores como forma de organización curricular, se entienden aquí como “conjuntos articulados de actividades para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con base en la planeación, ejecución y socialización de uno o varios productos relevantes” (Tobón, 2010, citado en Tobón 2013, p. 231), involucrando el aprendizaje de contenidos correspondientes a distintas dimensiones del saber. Además, y debido a que implican un enfoque colaborativo en la interacción entre los actores involucrados en la experiencia (Casanova et al., 2018), los proyectos integradores resultan ser la forma de organización más apropiada para abordar el currículo desde el enfoque adoptado en la MINE.

La identificación y definición de los proyectos integradores ha sido fundamental en el diseño e implementación curricular de la MINE, y en atención al principio de organización adoptado, precede incluso a la determinación de las asignaturas que conformarían cada ciclo o semestre, de modo que las decisiones sobre éstas se basaron en la relevancia de los contenidos que habrían de abordar, contribuyendo al proyecto formativo al cual estarían asociadas. Así, se buscó corresponder al principio organizacional dando prioridad al problema o necesidad del contexto que representa el objeto central de cada proyecto integrador, para derivar de éste el contenido de las asignaturas.

La experiencia educativa que aquí se analiza, se centra en el segundo ciclo del citado programa, durante el cual se aborda la formación para la innovación curricular, misma que durante los últimos años ha tenido ciertas características importantes para destacar.

REFERENTES TEÓRICOS

Desde la década de los noventas, se reconoce en México un interés por identificar las principales tendencias que orientaron los proyectos curriculares y para ello, se analizaron las tendencias involucradas en distintas tareas asociadas al desarrollo curricular, tales como la “planeación, selección y organización de contenidos curriculares, la generación y puesta en marcha de propuestas innovadoras para la elaboración de planes y programas de estudio” (Díaz-Barriga & Lugo, 2003, citado por Díaz-Barriga et al., 2013, p. 109).

Estos análisis llevaron a identificar que el término innovación estuvo principalmente asociado con el diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares, así como la implantación de nuevas estrategias metodológicas

para la enseñanza, lo cual representó la respuesta de la educación mexicana ante la “sociedad del conocimiento” (Díaz-Barriga et al., 2013, p. 111). La citada autora destaca que la innovación educativa obedecía a tres condicionantes: la aparente necesidad del cambio, la influencia de tendencias internacionales y el impacto de políticas de diverso orden.

Considerando estas reflexiones, se hace necesario explorar nociones más amplias sobre el concepto; así, se tiene que la innovación educativa consiste en una “serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (Carbonell, 2006, p. 17). En este sentido, la innovación educativa no se ve reducida a la modificación de elementos formales e instrumentales, sino que implica la generación de cambios de fondo, al referirse a elementos subyacentes (actitudes, ideas, culturas), que por su misma naturaleza tienen el potencial de provocar cambios más significativos y permanentes en las prácticas educativas.

Por su parte, Estrada (2009) contribuye a ampliar la noción bajo análisis, al referirse a la innovación educativa como una “acción tendiente a solucionar problemas educativos que han sido claramente detectados por las comunidades educativas” (p. 192). De este modo, se establece como condición relevante para la innovación su vinculación con el interés de las y los agentes educativos respecto de las situaciones particulares que les aquejan, dejando de lado los dictados procedentes de política y tendencias ajenas.

De manera particular, y en relación con la innovación en el ámbito curricular, Pérez (2008) señala que ésta se refiere las “dimensiones sustantivas del hecho educativo” (p. 225), en este caso: la estructura curricular, la acción didáctica y el profesorado, su formación y su capacidad de intervención. En este mismo sentido, Pérez (2000) señala que la innovación curricular busca la mejora permanente del currículo, en función de su naturaleza dinámica, desde la cual emergen y se desarrollan “nuevas ideas y conocimientos, tanto por profesores como por alumnos, verdaderos protagonistas del desarrollo curricular” (p. 215). Se insiste aquí en el papel central de los actores educativos como agentes esenciales para producir la innovación, destacando nuevamente que los elementos involucrados en ésta son más bien del orden estructural y no solo superficial.

A partir de estos planteamientos, la MINE adopta un enfoque de innovación educativa centrado en la resolución de problemas, mediante un proceso que busca satisfacer necesidades reales detectadas en los usuarios del servicio, quienes tienen un papel central en el mismo; según esta perspectiva, la innovación se caracteriza por la realización de estudios diagnósticos participativos y rigurosos, desde los cuales se establecen las necesidades y se generan las alternativas de solución. Estas deben corresponder a las condiciones del contexto y propiciar cambios dirigidos a modificar las estructuras de los centros, así como mejorar las prácticas de los actores educativos (Huberman et al., 1980, citados por Barraza, 2005). Al igual, se aboga por propuestas que incorporen la reflexión acerca de las implicaciones y el impacto que tendrían al implantarse en una determinada cultura escolar.

CARACTERIZACIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA

Como se ha señalado, en el presente artículo resultan de especial interés la experiencia formativa que tiene lugar en el segundo semestre del programa. Dicho semestre está constituido por cuatro asignaturas obligatorias, cuyas competencias se establecieron de manera integrada, para favorecer al desarrollo de la capacidad para innovar en el ámbito curricular a través de un proyecto integrador. En la Tabla 1 se sintetiza la contribución de cada una de las asignaturas que conforman el semestre, al proyecto formativo integrador.

Tabla 1

Articulación de asignaturas en el proyecto de innovación curricular.

Asignatura	Contribución al proyecto
Diagnóstico de necesidades	Análisis de los problemas y necesidades del contexto para determinar la necesidad por atender, su relevancia y pertinencia.
Instrumentos de recolección de datos	Construcción y utilización de instrumentos de investigación requeridos en las distintas etapas del proyecto.
Diseño de proyectos curriculares innovadores	Diseño de los elementos que integran la propuesta curricular, con base en la necesidad detectada.
Evaluación de proyectos curriculares innovadores	Diseño de los elementos del sistema de evaluación del proyecto de innovación, considerando el contexto y los participantes.

Fuente: elaboración propia, con base en UADY (2018).

A partir de esta estructura se lleva a cabo la planificación, ejecución y seguimiento de los proyectos de acuerdo con el enfoque de resolución de problemas que adopta la Maestría en Innovación Educativa.

Una herramienta fundamental para lograr la concurrencia exitosa de las asignaturas es el documento denominado “Guía para la escritura del proyecto de innovación curricular”, que funciona como un lineamiento de contenido e integración de los elementos procedentes de cada asignatura, tanto para profesores como para estudiantes. En la elaboración de estos lineamientos se siguieron las recomendaciones de Tobón (2017, p. 86-87) en el sentido de establecerlos de manera colaborativa con el profesorado involucrado en el proyecto, lo que permite contar con orientaciones precisas, pero con la flexibilidad necesaria para dar cabida a las diversas condiciones e intereses que demanda cada propuesta de innovación curricular.

Para realizar el proyecto, el alumnado acude a instancias educativas de la localidad, que les permiten acceder a un escenario y sus actores educativos, posibilitando que la experiencia formativa se desarrolle en ambientes reales de aprendizaje. Los proyectos integradores incluyen la revisión y planteamiento de fundamentos teórico – metodológicos, así como la incorporación de rasgos asociados con modelos y tendencias de innovación que resulten pertinentes según la necesidad detectada. El producto que se genera de esta experiencia consiste en un informe escrito basado en la Guía previamente citada, el cual se evalúa de manera colegiada por el profesorado a cargo de las asignaturas involucradas.

Como resultado de esta estrategia formativa, en los últimos años se ha generado un conjunto de propuestas curriculares cuyo análisis resulta de interés para dar cuenta del tipo de intervenciones que el programa ha propiciado en los centros educativos de la localidad que se han visto beneficiados con esta vinculación.

MÉTODO DE ANÁLISIS

Para analizar las características más significativas de los proyectos integradores de innovación curricular realizados en los últimos seis años del programa, se tomó como unidades de análisis los documentos denominados “Informes finales del proyecto integrador curricular”, elaborados por distintas generaciones de estudiantes del programa, en el período de 2016 a 2021. Se analizaron un total de 22 documentos.

Los informes se recuperaron y examinaron, practicando en ellos un análisis de contenido como método para estudiar la información “de manera objetiva, sistemática y cuantitativa” (Berelson, 1971, citado en Hernández et al., 2006, p. 356).

Como instrumento, se diseñó una matriz de contrastación, que permitió centrar el análisis en cinco categorías de tipo “asunto o tópico” (Krippendorff, 1980, citado en Hernández et al., 2006, p. 361): a) tipo de propuesta, b) niveles educativos implicados, c) actores/participantes en el proyecto, d) contenido curricular y e) rasgos de innovación adoptados. Estas categorías fueron establecidas a priori en función del propósito del análisis.

Una vez completada la matriz de análisis, se examinaron los resultados para establecer subcategorías de información dentro de cada categoría. En el caso de las primeras tres (tipo de propuesta, niveles y actores) las subcategorías también se establecieron a priori, mientras que en las dos últimas (contenido y rasgos de innovación), las subcategorías se generaron de manera emergente, en función de los planteamientos de cada proyecto.

Finalmente, se procedió a contabilizar las incidencias dentro de cada subcategoría, con el fin de reportar las características más frecuentemente evidenciadas en los proyectos analizados. A partir de esto, se procedió a establecer las conclusiones y derivar algunas reflexiones acerca de los logros y áreas de oportunidad, que el análisis de estos proyectos nos permite reconocer.

RESULTADOS

Tipo de proyecto, niveles educativos y actores involucrados

Para realizar el proyecto integrador, el alumnado puede elegir entre dos tipos: a) diseño de un currículo de nueva creación, y b) rediseño o modificación de un currículo ya existente. En esta decisión, y de acuerdo con el enfoque del posgrado, es determinante la naturaleza de la necesidad detectada ya que la propuesta responde a las condiciones del contexto.

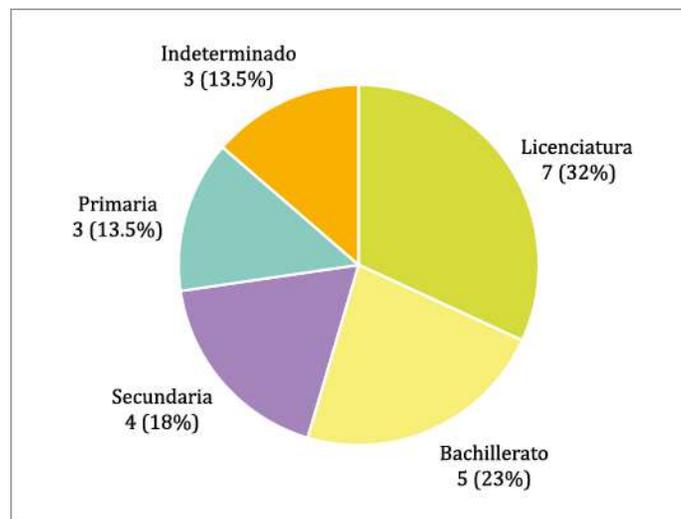
De los 22 proyectos analizados, 13 fueron de nueva creación y 8 consistieron en rediseños curriculares. Se tiene de esto que las instancias educativas con las que se ha trabajado han demandado en mayor medida nuevas propuestas, bien sea como alternativas o complementarias a los currículos con los cuales trabajan.

Esta es una condición favorable para los propósitos del posgrado, ya que el trabajo con currículos de nueva creación propicia el aprendizaje de tareas como la fundamentación de la propuesta y su argumentación en términos de pertinencia y factibilidad; así mismo, al tratarse de diseños que no deben sujetarse a ciertas condiciones preexistentes, como en el caso de las modificaciones o rediseños curriculares, permiten un margen más amplio en la adopción de tendencias y rasgos innovadores.

Por otro lado, los proyectos curriculares han estado dirigidos a innovar en distintos niveles educativos de la educación formal. La Figura 1 muestra la cantidad de proyectos que se han realizado en cada nivel. Es importante señalar que los proyectos catalogados con nivel educativo “indeterminado”, corresponden a propuestas de innovación curriculares en áreas como el aprendizaje del inglés y la lengua maya, que por su naturaleza y propósito no están dirigidos un nivel educativo en particular, aunque en su construcción intervinieron expertos y académicos principalmente del nivel superior.

Figura 1

Niveles educativos atendidos mediante los proyectos integradores.



Como se observa, los proyectos han estado dirigidos a casi todos los niveles educativos, con excepción del nivel preescolar, que representa un área de oportunidad para el programa. Destacan en número los proyectos dirigidos al nivel Licenciatura (32%).

La mayor parte de los proyectos se han realizado en educación superior, mediante propuestas enfocadas en el diseño de talleres, cursos, rediseño de asignaturas y estrategias que permiten la mejora de los planes de estudio, así como la utilización de recursos o estrategias que complementan

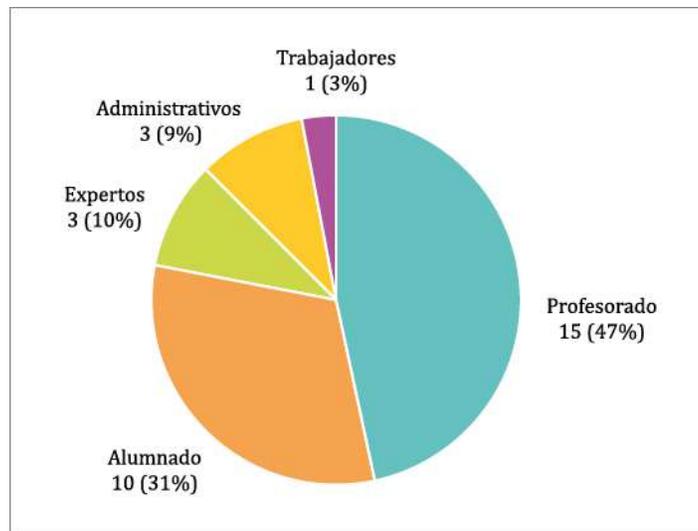
la formación del profesorado para lograr la calidad del aprendizaje en los programas a los que se refiere la intervención.

De todos los proyectos integradores analizados, sólo uno se ha referido al ámbito empresarial mediante un programa de capacitación laboral para el sector manufacturero. Esto representa otra área de oportunidad para el programa, ya que la innovación en ámbitos no escolares es un espacio laboral que no ha sido ocupado por las y los egresados, aun cuando las competencias para la innovación educativa pudieran ser aplicadas en tales ambientes, incidiendo en la mejora de la formación ocupacional.

Finalmente, y como se ha señalado, los actores educativos tienen un papel fundamental en la determinación de las necesidades por atender en los proyectos integradores. En cuanto a este rubro, la Figura 2 muestra la participación que han tenido las distintas poblaciones de agentes educativos en los proyectos curriculares.

Figura 2

Actores participantes en los proyectos integradores.



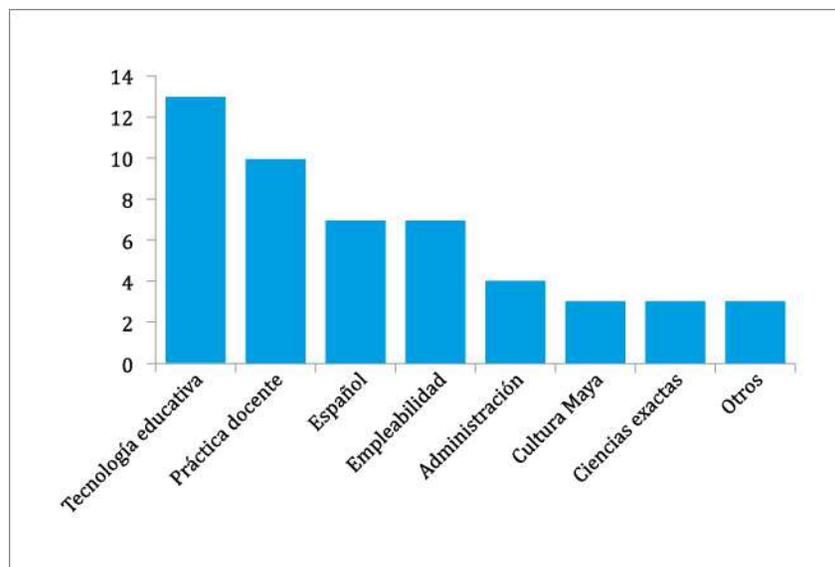
Se observa de esto que el profesorado es la población que más ha estado involucrada en los proyectos integradores, ya que tomó parte en 15 de ellos (47 %); en segundo lugar, figura el alumnado, que tuvo participación en 10 proyectos (31 %). Es importante mencionar que la naturaleza y propósitos específicos de algunos proyectos, ha implicado la participación simultánea de dos o más tipos de actores.

Contenido curricular y rasgos de innovación

Se analizaron los campos de conocimiento o disciplinas que constituyeron los contenidos o temas de estudio principales abordados como objeto en los proyectos de innovación curricular; como resultado, se tiene que los proyectos se han referido a una amplia variedad de contenidos que se resumen en ocho temas principales. La Figura 3 muestra estos temas, así como la cantidad de proyectos en los cuales han sido abordados; es importante señalar que algunos proyectos se refirieron simultáneamente a dos o más temas.

Figura 3

Temas abordados en los proyectos integradores.



Destaca el tema general de “tecnología educativa”, que fue abordado en 13 (59%) de los proyectos; algunos de los contenidos específicos abordados fueron: desarrollo de la alfabetización digital, ciudadanía digital, fuentes informáticas, competencias digitales, recursos digitales, uso de software libre e inclusión digital. En segundo lugar, los proyectos se refirieron al tema de “práctica docente”, que estuvo presente en 10 de ellos (45%); entre los temas específicos abordados se encuentran: estrategias de aprendizaje, herramientas de evaluación, metodologías activas, aprendizaje basado en problemas, dimensiones de la formación integral y materiales didácticos.

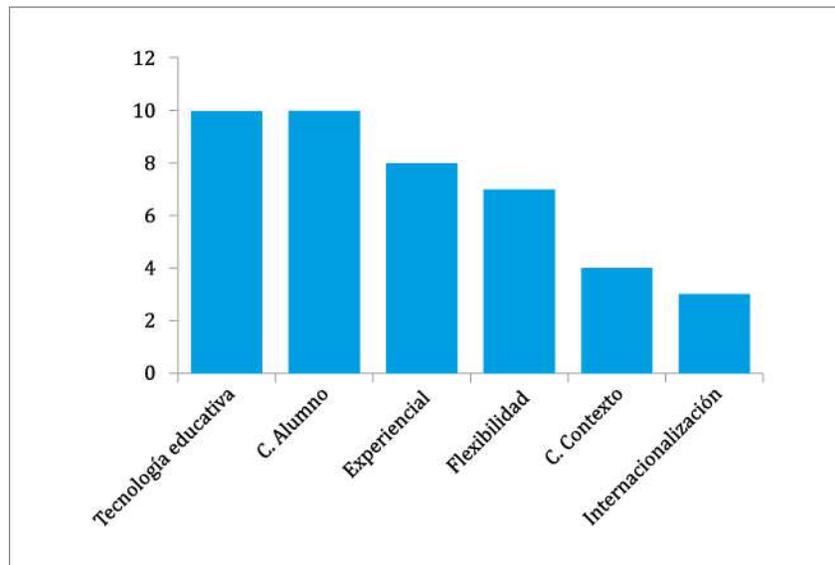
Finalmente, como contenido destacado se encuentra el tema de “aprendizaje del español”, siendo el contenido académico de formación básica más abordado en los proyectos, ya que estuvo presente en 7 de ellos (32%); en este caso, algunos de los temas específicos fueron: competencias lectoras, comprensión lectora, comunicación, producción e interpretación de textos, sintaxis y ortografía. Con igual porcentaje, se abordaron temas relacionados con el desarrollo de la “empleabilidad” (32 %), tales como: habilidades blandas, relaciones humanas, resiliencia, motivación y resolución de problemas.

En menor medida, se generaron proyectos relacionados con la enseñanza de idiomas y la capacitación en la empresa privada; estos proyectos centran su atención en el diseño de perfiles que hagan más eficiente el trabajo, tanto en el ámbito docente como el empresarial, buscando asegurar la idoneidad del personal para la realización de actividades profesionales. En el caso de la enseñanza de idiomas, se atiende la adecuación de este tipo de enseñanza, para la utilización de estrategias encaminadas a lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como se ha señalado previamente, se espera que los proyectos integradores incorporen tendencias curriculares innovadoras en el abordaje de las necesidades detectadas; en este sentido, el análisis de los proyectos integradores mostró la presencia de seis rasgos destacados. En la Figura 4 se muestran estos, así como la cantidad de proyectos en los cuales han estado implicados; cabe destacar que algunos trabajos registraron la presencia simultánea de dos o más rasgos.

Figura 4

Tendencias de innovación en los proyectos integradores.



El análisis muestra que la “tecnología educativa” (45%) y el enfoque “centrado en el alumnado” (45%), son las dos tendencias innovadoras más recurrentes en los proyectos curriculares, ya que fueron abordados en 10 de ellos. Le siguen la “perspectiva experiencial” (36%) y la “flexibilidad” (32%), abordados en 8 y 7 proyectos, respectivamente. Al igual que en los otros rubros, este análisis permite identificar áreas de oportunidad para el programa, en el abordaje de otras tendencias igualmente relevantes pero que no han sido incorporadas, tales como la educación dual, la transversalización y la diversificación curricular, por citar algunas.

CONCLUSIONES

La estructura organizativa de la MINE ha favorecido el desarrollo de proyectos de innovación curricular basados en un enfoque de resolución de problemas, tendientes a la “creación de nuevos escenarios que posibiliten la transformación de la educación en el presente y la anticipen en términos de prospectiva” (Pérez, 2008, p. 225). De esta manera, se promueve en el alumnado la adquisición de competencias que los preparan para ofrecer respuestas innovadoras ante los desafíos que enfrentan los sistemas educativos. Al referirnos aquí a respuestas innovadoras, coincidimos con Ruiz-Bernando et al. (2018), en el sentido de que las propuestas de este tipo representan líneas de acción que no se habían llevado a cabo en los escenarios en los que surgieron.

El análisis de las características de los proyectos integradores elaborados en años recientes, permite reconocer en ellos su pertinencia como estrategia formativa, ya que el método de proyectos conlleva actividades complejas al mismo tiempo que notables ventajas para estimular el aprendizaje del alumnado, desde una visión de compromiso social y colectivo (Torrego & Martínez, 2018).

Además, evidencia que tanto las tendencias de innovación como los temas incorporados, son compatibles con las agendas educativas nacional e internacional. En este sentido, los currículos centrados en el alumnado y en el contexto, flexibles y experienciales, con perspectiva internacional, dirigidos a mejorar la empleabilidad, la práctica docente y el aprendizaje de contenidos curriculares fundamentales como el español, la matemática y la cultura maya, representan propuestas educativas que contribuyen a la meta global de garantizar oportunidades de aprendizaje para todas y todos, de manera permanente, inclusiva, con equidad y calidad.

Si bien los proyectos analizados son congruentes con el objetivo de la MINE, pues evidencian la utilización del conocimiento para generar propuestas innovadoras dirigidas a la solución de problemas, mediante la introducción de cambios en el currículo en distintos ámbitos educativos, también se reconoce en ellos ciertas áreas de mejora.

En primer término, es necesario abordar contenidos académicos diferentes al español y la matemática; en segundo, se identifica que la mayoría de los trabajos elaborados se han enfocado en las necesidades del profesorado y estudiantado, en diversos niveles de la educación formal. Lo anterior, evidencia oportunidades para el desarrollo de proyectos en educación no formal, que involucren temas relativos a otros campos del conocimiento y que incrementen la participación de otros actores, tales como expertos, trabajadores, personal administrativo e incluso, padres y madres de familia.

Por otra parte, y de acuerdo con Díaz-Barriga (2010), una noción recurrente de la innovación curricular era considerar que bastaba con incorporar:

las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa (p. 40).

En este sentido, la tecnología educativa ha sido la categoría más recurrente en esta manera de entender a la innovación, por lo que su adopción en los currículos ha sido interpretada, incluso por muchos educadores, como muestra fehaciente de que la innovación se está produciendo.

Por esta razón, uno de los retos de la MINE ha sido proyectar a la innovación educativa más allá de la implantación tecnológica, abogando por el referido enfoque de resolución de problemas, puesto que este modo de entender a la innovación recupera el papel de las comunidades en la detección de los problemas y necesidades, los cuales se atienden “a través de ideas creativas, que generen nuevas propuestas que representen un cambio significativo en determinada realidad socioeducativa” (Estrada, 2009, p. 192).

No obstante, el análisis de los proyectos integradores muestra que, aunque todas las propuestas incorporan el enfoque de resolución de problemas, la tecnología educativa continúa destacando como contenido y como tendencia de innovación. Por ello, una mayor diversificación de los contenidos y tendencias constituye otra de las áreas de oportunidad por las cuales trabajar en los próximos años.

Estos resultados son una primera aproximación al análisis de los logros del posgrado, examinados mediante productos generados en una fase intermedia de la formación (segundo semestre). En este sentido, los proyectos integradores representan unidades de análisis útiles para valorar el proceso, a diferencia otros objetos como las tesis o trabajos terminales, orientados a la valoración sumativa del aprendizaje. No obstante, se advierte la necesidad de continuar profundizando en las características adoptadas por estos productos intermedios; específicamente, convendría profundizar el análisis de asuntos como: a) en qué medida se logra interpretar las necesidades de los actores, y b) en qué medida la propuesta generada se vincula efectivamente con tales necesidades.

Finalmente, y para dar continuidad a la contribución que hace la MINE en materia de innovación curricular, se advierte la importancia de indagar acerca del sentido que cobra esta experiencia para el alumnado del programa, ya que como señala Díaz-Barriga (2010), no es suficiente con la adopción de determinados modelos de innovación, sino que también es recomendable esclarecer el significado real de éstos para las y los actores educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (3ª ed.). Morata.
- Casanova, E., Arias, L., & Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de educación infantil. *Contextos educativos*, 22, 79-95. <http://doi.org/10.18172/con.3185>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- Díaz-Barriga, F., Heredia, A., Canto, P.J., Tejada, M.A., Barrón, C., Valenzuela, G.A., Padilla, R.A., Ramírez, J.L. & Gracia, M.G. (2013). Innovaciones curriculares. Introducción y antecedentes. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México (2002-2011)* (pp. 109-196). COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-curricular-en-M%C3%A9xico.pdf>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57, <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Díaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Estrada, M. J. (2009). Evaluación de impacto de un centro de innovación educativa (INED) en Chiapas, México. Una mirada desde la evaluación cualitativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 189-206. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5409/5847>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed). Mc Graw Hill.
- Herrera-Seda, C. (2018). La formación inicial del profesorado para una Educación Inclusiva: desafíos, oportunidades y Transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 17-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017>
- Pérez Ferra, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Aljibe.
- Pérez Pérez, R. (2008). Reforma educativa e innovación curricular. En A. Medina, J. Rodríguez & M. Sevillano, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas, Tomo I* (pp. 179-234). Universitat.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículum* (3ª ed). Mc Graw Hill.
- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L., & Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas en los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Tobón, S. (2017). *Guía metodológica de diseño y rediseño curricular desde la socioformación y el pensamiento complejo*. Kresearch.

Tobón, S. (2013). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. Trillas.

Torrego, L., & Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Universidad Autónoma de Yucatán (2018). *Modificación del plan de estudios de la Maestría en Innovación Educativa*. Gaceta universitaria Órgano oficial de publicación de la Universidad Autónoma de Yucatán. <https://www.abogadogeneral.uady.mx/documentos/3.-%20Maestr%C3%ADa%20en%20Innovacion%20Edu.pdf>

Datos de correspondencia

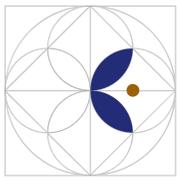
Juanita de la Cruz Rodríguez Pech
Doctora en Investigación Educativa
Universidad Autónoma de Yucatán
Mérida, México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9124-5382>

Email: ropech@correo.uady.mx



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0



Creencias de los futuros profesores de educación básica acerca del acoso escolar

Beliefs of future primary school teachers about bullying

¹ Michelle Mendoza Lira, ² Teresita Celery Henríquez, & ³ Amalia Alfaro Anabalón

Mendoza Lira, M., Celery Henríquez, T., & Alfaro Anabalón, A. (2022). Creencias de los futuros profesores de educación básica acerca del acoso escolar. *Revista Convergencia Educativa*, (11), junio, 23-36. <https://doi.org/10.29035/rce.11.23>

[Recibido: 01 marzo, 2022 / Aceptado: 25 abril, 2022]

RESUMEN

Esta investigación muestra los resultados de un estudio cualitativo, cuyo objetivo es conocer las creencias que tienen los futuros profesores de Educación General Básica acerca del acoso escolar. Este estudio se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a 10 estudiantes que cursaban su último año de carrera y estaban próximos a titularse. De las entrevistas analizadas con la Teoría Fundamentada, emergen tres categorías: *Elementos esenciales del acoso*, *Maneras de trabajar el acoso* y *Obtención de la información del acoso escolar*. Estas tres dimensiones representan el desarrollo de las creencias de los docentes en formación respecto de este fenómeno, donde la familia, la buena convivencia escolar, el diálogo y el trabajo en comunidad escolar son valoradas como factores trascendentales para prevenir e intervenir situaciones de acoso escolar. Junto con ello, es importante agregar que, desde la perspectiva de los entrevistados, la Universidad no les proporciona las herramientas adecuadas para manejar esta problemática. Estos resultados invitan a replantear la actual formación inicial docente, en el sentido de enfocar el currículum, no sólo en aspectos cognitivos, sino también en el desarrollo social y personal de los docentes en formación para la convivencia escolar.

Palabras clave: futuros docentes, acoso escolar, creencias, convivencia escolar, formación inicial docente.

¹ Doctora en Educación. Académica e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Valparaíso, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-4275-1841> | michelle.mendoza@unab.cl

² Licenciada en Educación y Profesora de Educación General Básica. Colegio Sagrada Familia. Viña del Mar, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-0753-0114> | t.celeryhenrquez@uandresbello.edu

³ Licenciada en Educación y Profesora de Educación General Básica. St. Margaret School. Viña del Mar, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-6233-0281> | a.alfaroanabaln@uandresbello.edu

ABSTRACT

This research shows the results of a qualitative study, which aims to know the beliefs that future teachers of Basic General Education have about bullying. This study was carried out through semi-structured interviews carried out with 10 students who were in their last year of their studies and were close to graduating. From the interviews analyzed with Grounded Theory, three categories emerge: Essential elements of harassment, Ways of working with harassment and Obtaining information on bullying. These three dimensions represent the development of the beliefs of teachers in training regarding this phenomenon, where the family, good school life, dialogue and work in the school community are valued as transcendental factors to prevent and intervene in bullying situations. Along with this, it is important to add that - from the perspective of the interviewees - the University does not provide them with the appropriate tools to handle this problem. These results invite us to rethink the current initial teacher training, in the sense of focusing the curriculum not only on cognitive aspects, but also on the social and personal development of teachers in training for school coexistence.

Key words: future teachers, bullying, beliefs, school coexistence, pre-service teacher education.

1. INTRODUCCION

El establecimiento educacional es un lugar donde los alumnos se desarrollan de manera integral durante un tiempo prolongado (13 años obligatorios en Chile), compartiendo ocho horas al día y cinco días a la semana durante casi ocho meses con toda su comunidad educativa. Por esta razón, según la Política de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019), es importante procurar una buena convivencia y clima escolar para que todos los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades gratamente en todo su potencial.

Sin embargo, una de las problemáticas más serias que hoy en día influye en el ambiente escolar de los estudiantes, y que también interrumpe su desarrollo, es el acoso escolar (Menesini & Salmivalli, 2017), definido como un actuar agresivo, intencionado y repetitivo entre compañeros dentro del espacio escolar, donde la víctima es casi siempre la misma y se caracteriza por ser la más débil, por lo tanto, se le dificulta escapar de la situación y queda aislada e indefensa, ya que no tiene las mismas condiciones para defenderse (Jiménez et al., 2016; Ruiz et al., 2018).

Éste ha sido un tema muy preocupante a nivel mundial, ya que los datos demuestran un aumento exponencial de los casos de abuso al interior de las escuelas. Así, por ejemplo, y según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2018), 150 millones de estudiantes, equivalente al 50% de la población entre 13 y 15 años, acusan ser violentados por otros estudiantes dentro de su establecimiento escolar. En esta misma línea, los últimos estudios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019) indican que la agresión física y sexual son los abusos escolares más comunes en el mundo. Por otro lado, y a excepción de Europa y Norteamérica, donde el abuso psicológico ocupa el primer lugar, un 36% de los estudiantes ha estado involucrado de alguna manera en peleas físicas y un 32,4% ha sido atacado directamente como mínimo una vez este último año. Junto con ello, el cyberbullying afecta a un 10% de los estudiantes a nivel mundial (UNESCO 2019).

En Chile, como una forma de hacer frente a esta situación, considerando todos los niveles que participan en el acoso escolar, entró en vigor la Ley N°20.536 sobre Violencia Escolar (a partir de septiembre de 2011), la cual dictamina que los establecimientos educacionales del país deben contar con un reglamento que resguarde un buen clima escolar que favorezca la buena convivencia. Los encargados de esta última son los que conforman la comunidad escolar, ya sean los directivos, alumnos y familias (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2011). No obstante, ya en el año 2002 se implementó la Política de Convivencia Escolar, la cual aún se encuentra vigente y es actualizada anualmente a partir del 2015 (MINEDUC, 2015). Esta política busca que la comunidad educativa de cada establecimiento comprenda significativamente el tema de la convivencia escolar, sus causas y consecuencias y, para ello, impulsa diversas acciones, programas y proyectos.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de Chile por erradicar y/o disminuir el bullying y promover la convivencia escolar a través de la implementación de diversas medidas, los datos demuestran que aún persiste este grave problema. Así pues, las estadísticas de la Superintendencia de Educación por denuncias de acoso escolar, entre los años 2018 y 2019, fueron las siguientes: 2.223 y 1.740 por maltrato físico; 1.632 y 1.366 por maltrato psicológico, respectivamente (Superintendencia de Educación, 2018). Por su parte, el *Sondeo N°5* del Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2017) reportó que, entre los estudiantes chilenos de 15 y 19 años, un 82% ha visto o escuchado un episodio de acoso escolar a lo largo de toda su vida estudiantil. De los discentes que han sido víctimas de acoso escolar, un 39% declara que no le ha afectado para nada en su vida, mientras que un 11% dice que sí le ha afectado, impidiendo el desarrollo de todo su potencial como persona.

No cabe duda de que el macrosistema educativo, así como las escuelas y todos sus agentes educativos, juegan un rol fundamental dentro de la prevención del acoso escolar. Sin embargo, según Fischer et al. (2021) y Demol et al. (2021), son los docentes quienes tienen un rol clave en la prevención y la actuación oportuna frente a las dinámicas de intimidación escolar, pero para ello necesitan contar con las habilidades adecuadas que les permitan obtener resultados positivos (Iraklis, 2020). De ahí la importancia de centrar la atención en la formación inicial docente, porque el propósito es que, desde esa instancia, los futuros maestros obtengan las herramientas para ayudar a los alumnos a prevenir y tomar medidas adecuadas respecto del acoso escolar, las cuales estarán condicionadas según lo que piensan y creen respecto de este tema (Álvarez et al., 2010).

Por esta razón, es importante comprender cuáles son las creencias de los futuros profesores respecto de este fenómeno, pues esto determinará, en gran medida, cómo lo enfrentarán cuando ejerzan su profesión. Conviene señalar que, para Ramos (2007), las creencias son ideologías de las personas sobre un asunto determinado, consideradas ciertas. Éstas están formadas según sus vivencias, son influenciadas por su contexto y condicionan las decisiones que toman según cómo entienden el mundo. Desde esta misma óptica, Borg (2003) describe las creencias como las particulares maneras de un profesor para entender a los alumnos, la esencia del aprendizaje, su salón de clases, el rol del docente en el salón y los objetivos de aprendizaje.

Pese a la importancia de conocer y comprender las creencias docentes, especialmente en la etapa de formación inicial, como una manera de monitorear y mejorar el quehacer profesional de los estudiantes de

pedagogía, no existen estudios suficientes sobre las creencias de los futuros profesores en cuanto a las implicancias del acoso escolar. En este sentido, los estudios encontrados de los últimos cinco años sobre creencias en la formación inicial docente se han enfocado en categorizar el sistema de creencias sobre matemáticas (Martínez et al., 2019; Vesga & de Losada, 2018), relaciones familia-escuela (Castro et al., 2018), ideología de género (Carretero & Nolasco, 2019); violencia contra las mujeres (Bonilla & Rivas, 2019); educación para el desarrollo sostenible (Vásquez et al., 2020) y competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera (Donoso & Gómez, 2021), entre otros.

Resulta, pues, trascendental estudiar las creencias en la formación inicial docente respecto del acoso escolar, pues esto permitirá tomar medidas para preparar a los futuros maestros en una adecuada promoción de la convivencia escolar y prevención de todas las formas de acoso escolar. Por lo tanto, en este trabajo se busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las creencias que tiene un futuro profesor de enseñanza básica sobre el acoso escolar? Para ello, la presente investigación contempló la aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de último año de Pedagogía en Educación General Básica que se encontraban realizando su práctica profesional, con el propósito de comprender y caracterizar las creencias respecto del acoso escolar que han construido durante casi toda su formación inicial docente.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque, diseño y participantes

A partir de las características del objeto de estudio, esta investigación tuvo un posicionamiento epistemológico de carácter cualitativo, el cual, según Guerrero (2016), se ocupa para investigar y comprender lo que piensan y saben ciertas personas sobre un tema familiar que forma parte de su realidad. En cuanto al diseño, se llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio descriptivo, debido a que en Chile existen pocos estudios respecto de esta temática. Por medio de un muestro teórico (Strauss & Corbin, 2016) y por conveniencia, se buscó integrar las perspectivas de futuros(as) docentes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de universidades públicas, privadas y mixtas de la región de Valparaíso (Chile) que estuvieran cursando el último año de carrera y, además, realizando la práctica profesional. Finalmente, se seleccionaron 10 maestros(as) en formación, quienes participaron -de manera individual- en una entrevista activo-reflexiva semiestructurada a través de la plataforma Zoom, debido al contexto de pandemia. Conviene señalar que, previo a las entrevistas, los sujetos firmaron y enviaron su consentimiento informado, el cual aseguraba la confidencialidad y el anonimato de su participación.

2.2. Instrumento

Se llevaron a cabo entrevistas activo-reflexivas semiestructuradas (Denzin & Lincoln, 2011), en las cuales el entrevistador y el entrevistado comparten juicios e ideas, teniendo como base un guion temático flexible. Esta pauta de las entrevistas fue construida a partir de la revisión de la literatura y posteriormente validada por tres

jueces expertos en convivencia escolar y formación de profesores. Por otro lado, tal como se mencionó anteriormente, las entrevistas fueron realizadas por medio de una plataforma virtual y grabadas en formato audiovisual, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos. Si bien el contexto pandémico imposibilitó que las entrevistas fueran presenciales, Ardévol et al. (2003) indican que la modalidad en línea es igualmente positiva, puesto que los sujetos -al encontrarse en su propio ambiente- están más relajados y se muestran más colaborativos al responder. Finalmente, cada entrevista fue transcrita utilizando una adaptación del sistema de transcripción de Jefferson (2004), la cual consiste en “una serie de símbolos que permiten registrar en un texto escrito información no verbal, paraverbal y contextual en situaciones de interacción” (Bassi, 2015, p. 46).

2.3. Análisis de datos

Para analizar el contenido cualitativo, se utilizó la Teoría Fundamentada o Grounded Theory, cuya clave, según Charmaz (2007), está en la co-construcción subjetiva de conceptos entre los indagadores y los entrevistados, pues de esta interacción emerge la teoría del objeto que se quiere descubrir y analizar. Además, Strauss & Corbin (2016) agregan que la Teoría Fundamentada se puede utilizar en investigaciones de temas sobre los cuales hay pocos estudios, información y avances. En este sentido, y debido a que existen pocos estudios de creencias de futuros docentes sobre el bullying, lo mejor es que las categorías emerjan del propio discurso de los entrevistados.

Así pues, y a través de una codificación abierta, axial y selectiva, además de la comparación de las respuestas de los sujetos, emanaron las siguientes categorías que dan cuenta de las creencias de los futuros maestros respecto del acoso escolar, a saber: (1) *Elementos esenciales del acoso*; (2) *Maneras de trabajar el acoso* y (3) *Obtención de la información del acoso escolar*. Al finalizar esta etapa se lograron los siguientes códigos: *Contexto familiar de los alumnos*; *Problemas de autoestima*; *Convivencia escolar*; *Diálogo*; *Trabajo a nivel de comunidad escolar*; *Formación universitaria* y *Fuentes diversas*. En la Tabla 1, se presentan las categorías y sus respectivos códigos.

Tabla 1

Categorías y códigos emergentes.

Categoría (1) Códigos:	Elementos esenciales del acoso escolar: -Contexto familiar de los alumnos. -Problemas de autoestima. -Convivencia escolar.	Descripción de la categoría: Factores que influyen en el acoso escolar.
Categoría (2) Códigos:	Maneras de trabajar el acoso escolar: -Diálogo. -Trabajo a nivel de comunidad escolar.	Descripción de la categoría: Formas de intervenir o prevenir el acoso.
Categoría (3) Códigos:	Obtención de información respecto del acoso escolar: -Formación universitaria. -Fuentes diversas.	Descripción de la categoría: Adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca del acoso escolar.

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

En este punto se dan a conocer las categorías y códigos que se obtuvieron a partir de las respuestas de los entrevistados, y que revelan sus creencias respecto del acoso escolar. Para esto, se presentarán las citas más representativas que ejemplifican el análisis de la información generada.

3.1. Categoría (1) Elementos esenciales del acoso

Los futuros docentes mencionan que existen diferentes factores que están presentes en situaciones de acoso escolar, los cuales afectan tanto a las víctimas como a los victimarios. Uno de ellos es el contexto familiar de los alumnos que intimidan y aquellos que reciben dicha intimidación. Es importante recalcar que el contexto en el que viven los niños y niñas influye directamente en su vida social y escolar, por lo tanto, todas las situaciones que suceden en su hogar repercuten de manera positiva y/o negativa en ellos.

La familia es super importante, yo creo que no se tener como (x)un rol, o sea una figura paterna que trata a los niñitos de manera (x)eh violenta en cualquier sentido si, (x)va a ser si o si un, los niñitos van a replicar si o si ese ↑comportamiento↑, también creo que, bueno en verdad yo creo que todo viene por parte de la casa, o sea, yo creo que las niñas y o los niñitos que hacen bullying tienen como inseguridades, baja autoestima (Entrevistada E8).

Bueno yo creo que un factor principal es la familia, (x)em::: la situación familiar que está viviendo el niño [...] y el tema familiar cuando los papás no le ponen límites entonces ellos hacen lo que quieren>, puede ser por eso o también puede ser porque ellos ven agresividad en su familia y lo reproducen en el colegio (Entrevistada E7).

Otro de los factores evidenciados por los futuros maestros es la autoestima de los alumnos. En este sentido, concluyen que si un estudiante tiene baja autoestima buscará, a través del acoso escolar, la aprobación de sus

compañeros y, por otro lado, el niño o la niña que recibe la intimidación también ve afectada su autoestima, pues puede llegar a creer ser merecedor(a) de ese acoso y, por consiguiente, no se defiende.

Entonces son cosas que se tienen que tratar, (x)eh la autoestima del niño que fue, al que le hicieron bullying, porque probablemente esté dañado y también trabajar la autoestima del niño que hizo bullying porque probablemente ya esté dañada, [eso] (Entrevistado E5).

El importante mejorar la autoestima, [porque al final niños con baja autoestima son niños que pueden ser como, no sé cómo decirlo, niños como puntuales como para hacer bullying (Entrevistado E4).

El último factor, pero no menos importante, está relacionado con la convivencia escolar. Ésta es reconocida como un elemento fundamental para un buen clima de aula y, por tanto, para crear vínculos sanos entre compañeros(as) y profesores(as). En un ambiente donde se sienten cómodos y seguros querrán aprender, participar y desarrollarse, por lo que -desde la perspectiva de los maestros en formación- es más fácil prevenir el acoso escolar. Por lo anterior, es trascendental trabajar con los alumnos las relaciones interpersonales, el respeto y tolerancia a la diversidad.

Yo creo que teniendo una convivencia o un ambiente escolar sano donde no haya bullying va a afectar demasiado bien y muy positivo en la vida de la persona (x)eh y si bueno lo mismo va a pasar lo contrario, (x)va a pasar, si hay un ambiente con bullying, con acoso personal, o sea, esa persona no se va a sentir a gusto (Entrevistada E8).

Es importante que no tengamos que encontrarnos con el bullying y para eso hay que hacer trabajos en grupo donde se potencie la convivencia escolar (Entrevistada E7).

La mayoría de los futuros docentes está de acuerdo en que el bullying presenta un trasfondo que es necesario dilucidar, es decir, hay que averiguar qué pasa realmente en la vida de los estudiantes para que actúen de determinada manera, ya sea como acosador(a) o acosado(a). Muchas veces los niños y las niñas no conocen maneras correctas de expresar lo que les está pasando, por lo que los docentes deben incentivar una buena convivencia escolar y el diálogo para, de esta manera, generar un ambiente de confianza.

3.2. Categoría (2) Maneras de trabajar el acoso escolar

Como parte de las entrevistas, se profundizó respecto de su conocimiento teórico y práctico para prevenir e intervenir escenarios de acoso escolar. La mayor parte de los estudiantes de pedagogía respondió que la manera más adecuada de intervenir y/o prevenir es el diálogo con los alumnos, la buena comunicación y el trabajo conjunto con toda la comunidad escolar (familias, apoderados, alumnos(as), docentes, equipo directivo, etc.).

Yo creo que principalmente (x)eh tratar de hablar con él alguna circunstancia o algo, saber qué le está pasando, quienes son las personas que están involucradas en la situación (x)eh también tratar de

hablar con los apoderados, (x)eh::::, pero creo que en verdad es muy importante la conversación (Entrevistada E7).

Emm ¿qué haría?, bueno, hablaría con él y también hablaría con los papás y también yo creo que con la ayuda de un psicólogo, pa' saber cómo llevar las cosas también, (x)como poder como llevarlo (Entrevistada E2).

Estar en constante comunicación con los alumnos y alumnas es fundamental, ya que los docentes deben estar al tanto de lo que sucede dentro y fuera de la sala de clases en aspectos como, por ejemplo, qué tipo de relaciones establecen con su núcleo familiar, puesto que así lograrán un alto grado de confianza con sus estudiantes. Para que esto ocurra, también es importante que los alumnos expresen sus emociones, ya que así se podrán prevenir situaciones de acoso y mejorar la convivencia escolar. Junto con ello, el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa es clave, pues los establecimientos -al ser un microsistema- deben activar cada uno de sus componentes.

3.3. Categoría (3) Obtención de la información respecto del acoso escolar

Las respuestas de los entrevistados dieron cuenta de una situación particular: todos coinciden en que los saberes teóricos y prácticos respecto del acoso escolar han sido adquiridos por fuentes distintas a la institución de educación superior donde se forman, es decir, a través de noticias, redes sociales, aprendizaje autónomo y experiencias propias. Algunos mencionan que, durante los cuatro años de formación en la Universidad, no han recibido herramientas o estrategias para prevenir el bullying o intervenir en él.

Lo que sé, lo que he visto (x)en las, en las noticias más que nada en la tele porque en la universidad tampoco nos han hecho como talleres o cosas así en clases de sobre el bullying (Entrevistada E6).

Yo de verdad no me acuerdo en todos estos años de universidad que nos hayan hablado respecto al bullying y es heavy porque de verdad no nos están dando las herramientas en ese caso de poder abordar. Es más, hemos hablado el tema de la inclusión, pero nunca hemos hablado el tema de lo que es el bullying y cómo puede afectar (Entrevistada E3).

Resulta alarmante que los maestros en formación entrevistados sientan que la Universidad no los ha preparado adecuadamente para prevenir o intervenir en el acoso escolar, especialmente si se tiene en cuenta que son estudiantes de cuarto año que están a punto de egresar y titularse. Pese a ser un tema muy importante en la actualidad, pues cada día se conocen más y más casos de acoso escolar al interior de establecimientos públicos, subvencionados y particulares del país, la formación inicial docente no está respondiendo a la necesidad de contar con un cuerpo de maestros que puedan sortear y resolver con éxito este problema. De todas maneras, conviene mencionar que la mayor parte de los estudiantes sí tiene un conocimiento básico y adecuado del acoso escolar, pero éste proviene de fuentes externas a su preparación en la educación superior.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de las intervenciones de los(as) futuros(as) docentes, pareciera ser que la familia y el contexto en general donde se desarrollan los estudiantes afectan de manera positiva o negativa su ciclo vital. Los futuros docentes mencionan que la primera es un vínculo importante, ya que es un apoyo fundamental e influye en las relaciones y la comunicación, por lo que en su ausencia existen más probabilidades de ser víctima o victimario de acoso escolar. Al respecto, Aristimuño & Noya (2015) señalan que los alumnos victimarios con más problemas y lejanía dentro de su entorno familiar reportan agredir con más frecuencia a sus pares.

Por este motivo, si no existe comunicación, diálogo, disciplina, cercanía y confianza dentro de las familias será más difícil detectar estas problemáticas (Machimbarrena et al., 2019). Además de la familia, la convivencia, el ambiente y clima de aprendizaje también son importantes, ya que tienen total relación con el acoso escolar, de manera negativa. Así pues, el estudio de Ortega et al. (2013) da a conocer que más del 50% de las problemáticas de acoso escolar son consecuencia de complicaciones entre factores que constituyen la convivencia escolar: el clima y la familia. Por el contrario, cuando la escuela se caracteriza por contar con familias comprometidas y un clima positivo que atiende, a tiempo, situaciones de intimidación escolar, esta probabilidad se reduce (Kollerová et al., 2021).

Estos factores reconocidos por los futuros docentes son trascendentales en las vidas de los alumnos y alumnas, lo cual concuerda con el estudio de Benítez et al. (2005), el cual analiza los conocimientos y actitudes que poseen los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de la Universidad de Granada, sobre la violencia entre escolares. En este sentido, las respuestas de los estudiantes de pedagogía aluden a que en las familias donde existe sobreprotección por parte de los padres, existen más víctimas y, por otro lado, los niños y niñas que realizan acoso escolar crecen en un ambiente con poca disciplina, donde las relaciones entre ellos son lejanas. De lo mencionado se puede decir que las familias afectan directamente en las actitudes de las víctimas y sus agresores.

Por otro lado, y en cuanto al tercer factor que los(as) maestros(as) en formación destacan como influyente en el acoso escolar, se encuentra la autoestima que, como se mencionó anteriormente, afecta tanto a las víctimas como consecuencia y a los victimarios como causa. Al respecto, Romero et al. (2016) y Tixe (2012) destacan, entre los resultados de sus estudios, la importancia de apoyar y acompañar tanto a los victimarios como a las víctimas de acoso escolar, porque ambos se pueden ver afectados en su salud y bienestar emocional. En esta misma línea, la investigación de Rodríguez & Gallego (2018) reveló que los futuros docentes de educación primaria de la Universidad Internacional de la Rioja perciben que la baja autoestima es una de las causas directas del acoso escolar, puesto que los alumnos, por querer llamar la atención y mostrarse fuertes, acosan a sus pares.

Por otro lado, conviene señalar que los(as) futuros(as) docentes que participaron en esta investigación perciben distintas maneras de prevenir e intervenir el acoso, tal como se muestra en los resultados del estudio

de Serrano & Pérez (2011), donde, desde la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria [ESO], se plantea que los profesores en formación y en servicio tienen la responsabilidad de saber y manejar normas, reglas o guías que se puedan utilizar para intervenir y/o prevenir. En otro estudio, Álvarez et al. (2010) llegaron a la conclusión de que los futuros maestros necesitan recibir formación sobre cómo promover la convivencia escolar, pues obtuvieron bajos resultados en el conocimiento de herramientas para generar y mantener un buen clima. Por esta razón, los autores argumentan que, con una mejor preparación, se sentirían más seguros y capaces de lograrlo.

Dentro de los elementos más mencionados por los participantes del presente estudio se encuentran el diálogo y el trabajo a nivel de comunidad escolar, lo que coincide con la visión de los futuros docentes estudiados por Fombona et al. (2016), donde también se concluyó que ambos factores son indispensables para fortalecer relaciones y llegar a consensos. Por último, los estudiantes de último año de pedagogía expresan que sus fuentes de información y conocimiento sobre el acoso escolar son limitadas. Sus respuestas concuerdan con algunos estudios desarrollados anteriormente, como los de Álvarez et al. (2010), Álvarez & Méndez (2014), Benítez et al. (2005) y Kandakai & King (2002) que, a grandes rasgos, evidencian que los maestros en formación no obtienen una preparación adecuada por parte de la Universidad, tanto en lo que respecta a la prevención como a la intervención en situaciones de acoso escolar.

Considerando todo lo anteriormente expuesto, se puede concluir que el llamado es directamente a la Universidad para que puedan desarrollar más temáticas respecto del acoso escolar durante todos los años de carrera, ya que es un tema importante que afecta no sólo a las víctimas, sino a toda una comunidad escolar. Los futuros estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica ingresan a la carrera con ciertas creencias, las cuales -en la medida que se van integrando junto con conocimientos y experiencias en las prácticas y demás asignaturas- se van modificando. Por lo tanto, si los estudiantes no desarrollan ni perfeccionan sus creencias acerca del acoso escolar, las medidas de prevención e intervención que apliquen en el ejercicio de su profesión serán insuficientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A., & Méndez, I. (2014). El Conocimiento y Actitudes de los Futuros Docentes Frente al Bullying. En A. Mirete & M. Sánchez (Ed.), *La Formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 169-178). Editum.
<https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2717&edicion=1>
- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J. & Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.56>

- Ardévol, E., Bertrán, M., Callén, B., & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 72-92. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>
- Aristimuño, A., & Noya, J. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: un estudio de caso. *Páginas de educación*, 8(2), 36-65. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>
- Bassi, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39-62. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>
- Benítez, J., Fernández, M., & Berbén, A. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 71-84. <https://idus.us.es/handle/11441/56642>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2011). *Ley N° 20.536 Sobre Violencia Escolar*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087&idParte=9185220&idVersion=2011-09-17>
- Bonilla, E., & Rivas, E. (2019). Creencias distorsionadas sobre la violencia contra las mujeres en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), 87-106. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9571>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Carretero, R., & Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Castro, A., García, M., & Maraver, P. (2018). Impacto del prácticum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230028>
- Charmaz, K. (2007). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf
- Demol, K., Verschueren, K., Jame, M., Lazard, Ch., & Colpin H. (2021). Student attitudes and perceptions of teacher responses to bullying: An experimental vignette study. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 814-830. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1896492>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. SAGE Editions.

- Donoso, E., & Gómez, R. (2021). Chilean EFL Teacher Trainees' Beliefs Regarding the EFL Teacher Competences. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.11>
- Fischer, S., Woods, H., & Bilz, L. (2021). Class teachers' bullying-related self-efficacy and their students' bullying victimization, bullying perpetration, and combined victimization and perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 31(2), 184-203. <https://doi.org/10.1080/10926771.2021.1933290>
- Fombona, J., Iglesias, M., & Lozano, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educacao & sociedade*, 37(135), 519-538. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016147914>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Una lección diaria Acabar con la violencia en las escuelas #ENDViolence*. https://www.unicef.org/media/47656/file/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_SP.pdf
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Instituto Nacional de la Juventud. (2017). *Sondeo N°5: Bullying en Establecimientos Educativos*. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/sondeo_bullying_en_establecimientos_educativos.pdf
- Iraklis, G. (2020). Early childhood educators' experiences of bullying episodes: a qualitative approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 774-788. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836581>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G.H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp.13-31). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Jiménez, J. A., Ruiz, J.A., Llor, L., Pérez, M., & Llor, B. (2016). Effectiveness of Anti-Bullying School Programs: A Meta-Analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.015>
- Kandakai, T., & King, K. (2002). Preservice teachers' beliefs regarding school violence prevention training. *American Journal of Health Education*, 33(6), 350-356. <https://doi.org/10.1080/19325037.2002.10604759>
- Kollerová, L., Soukup, P., Strohmeier, D., & Caravita, S. (2021). Teachers' active responses to bullying: Does the school collegial climate make a difference? *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 912-927. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865145>

- Machimbarrena, J., González, J., & Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: Una revisión sistemática. *Pensamiento psicológico*, 17(2), 37-56. <https://doi.org/10.11e144/javerianacali.ppsi17-2.vfrb>
- Martínez, M., Rojas, F., Ulloa, R., Chandía, E., Ortíz, A., & Perdomo, J. (2019). Creencias y conocimiento matemático escolar al comienzo de la formación inicial docente en estudiantes de Pedagogía General Básica. *Pensamiento Educativo*, 56(2), 1-19. <http://www.cuadernos.info/index.php/pel/article/view/24455>
- 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>
- Ministerio de Educación. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar “La convivencia la hacemos todos”*. Mineduc. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2020/01/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Ortega, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3406>
- Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. ASELE. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12285.pdf&area=E>
- Rodríguez, L., & Gallego, M. (2018). Imaginario del bullying y su vinculación a los servicios sociales. Voces desde futuros docentes de Educación Primaria. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (14), 74-94. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.8836>
- Romero, V., Prado, V., & Soto, A. (2016). La influencia del bullying en la autoestima de los adolescentes. *Calidad de Vida y Salud*, 9(1), 2-12. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/255>
- Ruiz, J. A., Moral, E., Llor, E., & Jiménez, J.A. (2018). Influence of Parental Styles and Other Psychosocial Variables on the Development of Externalizing Behaviors in Adolescents: A Systematic Review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>

Serrano, M., & Pérez, M. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-68. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.77>

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.

Superintendencia de Educación. (2018). *Estadísticas*. <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>

Tixe, D. (2012). *La autoestima en adolescentes víctimas del fenómeno del bullying* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/3604/1/T-UCE-0007-51.pdf>

Vásquez, C., Seckel, M. J., & Alsina, Á. (2020). Sistema de creencias de los futuros maestros sobre Educación para el Desarrollo Sostenible en la clase de matemática. *Uniciencia*, 34(2), 16-30. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.34-2.1>

Vesga, G., & de Losada, M. (2018). Creencias epistemológicas de docentes de matemáticas en formación y en ejercicio sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 243-267. <https://doi.org/10.17227/rce.num74-6909>

Datos de correspondencia

Michelle Mendoza Lira

Doctora en Educación.

Académica e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Universidad Andrés Bello.

Valparaíso, Chile.

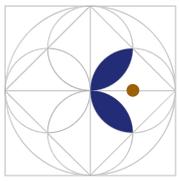
Dirección postal: Quillota #980. Viña del Mar, Chile.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4275-1841>

Email: michelle.mendoza@unab.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0



Prácticas de coenseñanza en contexto de pandemia: Estudio de caso de una escuela básica pública chilena

Co-teaching practices in a pandemic context: Case study of a chilean public school

¹ Ivette Francisca Norambuena Sandoval, ² Edith Valesca Galloso Galvez,

³ Pablo Eugenio Castillo Armijo, & ⁴ Carlos Ernesto Miranda Carvajal

Norambuena Sandoval, I. F., Galloso Galvez, E. V., Castillo Armijo, P. E., & Miranda Carvajal, C. E. (2022). Prácticas de coenseñanza en contexto de pandemia: Estudio de caso de una escuela básica pública chilena. *Revista Convergencia Educativa*, (11), junio, 37-55. <https://doi.org/10.29035/rce.11.37>

[Recibido: 25 octubre, 2021 / Aceptado: 03 mayo, 2022]

RESUMEN

El presente artículo busca conocer las prácticas de coenseñanza, en un establecimiento educacional público de la comuna de Valparaíso desde la perspectiva de quienes la llevan a cabo y así exponer las experiencias de esta estrategia y su aplicación bajo la modalidad de educación remota de emergencia. La coenseñanza se sustenta en una cultura de colaboración que implica relaciones de confianza entre el profesorado, lo que supone una actividad profesional colaborativa y el logro de objetivos de bien común para los estudiantes. Este proceso investigativo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y con un diseño de estudio de caso, donde se recopiló información a través de un cuestionario dirigido al cuerpo docente y entrevistas en profundidad a agentes claves del establecimiento educacional. Dentro de los resultados más relevantes, se destaca la importancia de ahondar en los procesos pedagógicos de coenseñanza, los cuales favorecen los aprendizajes de los estudiantes, además se destaca que bajo la emergencia del COVID-19 surgió como una respuesta oportuna y que no se debe abandonar cuando se retome la normalidad, además se reconoce lo difícil del proceso de evaluación y reflexión de la experiencia señalada.

Palabras clave: Coenseñanza, trabajo colaborativo, pandemia, educación remota de emergencia.

¹ Magíster en Gestión Pedagógica y Curricular, Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.
<https://orcid.org/0000-0001-7026-4536> | ivette_norambuena@upla.cl

² Magíster en Evaluación Educacional. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-6458-2594> | edithgalloso@gmail.com

³ Doctor en Educación y Sociedad. Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile.
<http://orcid.org/0000-0002-5708-4618> | pablo.castillo.a@usach.cl

⁴ Magíster en Evaluación Educacional. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-0570-3496> | cmc.mira@gmail.com

ABSTRACT

This article seeks to know co-teaching practices, in a public educational establishment in Valparaíso from the perspective of those who carry it out and thus expose experiences of this strategy and its application under the modality of emergency remote education. Co-teaching is based on a culture of collaboration that implies relationships of trust between the teaching staff, which supposes a collaborative professional activity and the achievement of objectives for the common good of the students. This investigative process was developed under a qualitative approach and with a case study design, where information was collected through a questionnaire applied to teaching staff and in-depth interviews with key agents of the educational establishment. Among the most relevant results, the importance of delving into the pedagogical processes of co-teaching is highlighted, which favor student learning, it is also highlighted that under the emergency of COVID-19 it emerged as a timely response and that it should not be abandoned, when normalcy return, it is also recognized how difficult evaluation process evaluation and reflection of the aforementioned experience is.

Key words: Co-teaching, collaborative work, pandemic, emergency remote education.

INTRODUCCIÓN

La Alerta Sanitaria por Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional (ESPII), por brote de coronavirus (2019-NCOV) en el Decreto 04/2020 del Ministerio de Salud de Chile [Minsal] y el Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe en todo el territorio nacional, decretado por S.E. Presidente de la República con vigencia de 90 días desde el 19 de marzo (Decreto 104/2020) explicita que las clases presenciales en los centros educacionales del país han de ser reemplazadas por modalidad de educación remota.

Lo que partió por unas semanas de suspensión de clases presenciales para todo el sistema educativo nacional (infantil, primaria, secundaria y educación superior), se trasformó en la peor catástrofe sanitaria del presente siglo, y que obligaría a tomar medidas de emergencias para continuar con el servicio educativo, donde ningún sistema estaba suficientemente preparado. A nivel educativo chileno, la conexión a internet no llega a todas las localidades y los recursos tecnológicos para transmitir clases en línea son escasos en muchos sectores de la sociedad.

Sobre este último punto nos haremos cargo, ya que como docentes ha sido una de las mayores preocupaciones, en especial con aquellos estudiantes más vulnerables y que estando en programas de integración escolar (PIE) fueron los más afectados por esta crisis sanitaria y pedagógica.

Desde esta compleja y desconocida realidad, es que nos preguntamos ¿cómo desarrollaron las clases e intervenciones pedagógicas desde una modalidad de educación a distancia los profesores de una escuela con proyecto de integración escolar? Desde esta pregunta inicial y exploratoria pudimos constatar al aproximarnos a la realidad educativa de algunas escuelas, que surgía con fuerza la idea del trabajo colaborativo denominado de coenseñanza que ya estaba mandatado por decretos recientes sobre adecuaciones curriculares para el área de educación especial, pero que no se había desarrollado por diversas razones.

De hecho, el año 2009 con el decreto 170/2009 se enfatizaba que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe realizarse bajo un trabajo colaborativo entre profesionales, disponer de financiamiento adecuado y asignar tres horas pedagógicas a los y las docentes de aula regular para realizar este trabajo bajo el modelo de la coenseñanza. Este decreto comprende como trabajo colaborativo a los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula como fuera de ella (Mineduc, 2019, p. 39).

Con el correr de los años, esta obligatoriedad de trabajar colaborativamente, comenzó a materializarse bajo la estrategia de coenseñanza de manera tímida e incipiente hasta que en el año 2015 y, gracias al decreto 83/2015, se entregan orientaciones acerca de la implementación de esta estrategia y sus beneficios destacando que la generación de un proceso educativo enriquecedor y transformador, ha de estar sustentado en la implementación de estrategias de trabajo colaborativo entre docentes (Mineduc, 2017).

La coenseñanza, se sustenta en “una cultura de colaboración que implica unas relaciones de confianza entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva” (Acevedo et al., 2019, p. 14).

Esta responsabilidad colectiva exige planificar, implementar y evaluar experiencias de aprendizajes que cumplan con los requisitos básicos de accesibilidad y fomento de la participación de todas y todos los estudiantes desde un espacio de colaboración profesional remoto. Sin duda, ya era complejo compartir la tarea de la enseñanza en la presencialidad, puesto que de acuerdo con investigaciones realizadas se concluye que la implementación de la coenseñanza en el país evidencia un crudo diagnóstico (Figuroa et al., 2020, p. 4).

Por tal razón, el presente artículo evidencia los resultados de una investigación en profundidad, que tuvo como objetivo comprender las prácticas de coenseñanza, en una escuela básica de la comuna de Valparaíso, Chile, desde la perspectiva de los propios. Sujetos.

EL ENFOQUE DE LA COENSEÑANZA COMO APOORTE A LA MEJORA EDUCATIVA

Con el fin de dar respuestas a las necesidades de apoyo presentes en las diversas aulas escolares y con el propósito de intentar solucionar la problemática de discriminación en la escuela, surge el concepto de coenseñanza (Infante et al., 2011).

La coenseñanza corresponde a un trabajo compartido entre diferentes docentes con la finalidad de llevar a cabo objetivos comunes, esto se realiza por medio de las responsabilidades compartidas en la planificación, enseñanza y evaluación del grupo. Estas prácticas propician, por un lado, las interacciones dinámicas y colaborativas entre docentes y, por otro lado, brindan oportunidades de acceso al currículo y la participación de aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades (Figuroa et al., 2020, p. 4).

La coenseñanza “implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los estudiantes asignados a un aula escolar. Involucra la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso” (Mineduc, 2013, p. 44). Por lo

tanto, lo primero que se ha de tener en cuenta es que “la coenseñanza existe cuando dos o más profesionales planifican, ejecutan y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes” (Rodríguez, 2014, p. 221). Esto implica un trabajo organizado y constante para llevar a cabo una enseñanza que llegue a la totalidad de los estudiantes sin importar su condición.

Llevar a cabo esta estrategia requiere la distribución de las responsabilidades en miras del desarrollo del aprendizaje de todo el estudiantado, sin exclusiones, lo que no es una tarea fácil en nuestro contexto chileno donde hemos carecido de una formación docente hacia la inclusión educativa:

Estamos en una fase donde discursivamente se establece la importancia de la educación inclusiva, tanto para frenar las barreras de exclusión, como para ser sinónimo de una escuela de calidad, que fomenta la participación y logra aprendizajes de todos los estudiantes, pero que cuando debemos construir una cultura inclusiva y llevar a las prácticas los anteriores postulados, nos damos cuenta que no estamos lo suficientemente formados, que nos faltan capacidades específicas o que simplemente no es tarea de todo el profesorado, sino sólo de especialistas (Castillo-Armijo, 2021, p. 361).

Los y las docentes que practican este enfoque deben incluir en sus prácticas la coplanificación, coinstrucción y la coevaluación, logrando así combinar y compartir los conocimientos y habilidades de cada maestro(a), creando un ambiente rico en aprendizaje y adaptado a las necesidades individuales que presenta cada estudiante.

Una condición esencial para implementar la coenseñanza es que los docentes implicados comprendan su significado, estén convencidos de sus beneficios, desarrollen relaciones de confianza y una comunicación efectiva que les permita llevar este enfoque a la práctica. Para alcanzar este propósito es necesario, que los centros escolares generen las condiciones que posibiliten una gestión centrada en la colaboración durante las distintas fases del proceso educativo: planificación curricular, implementación del proceso de enseñanza, monitoreo y evaluación de los aprendizajes (Duk & Murillo, 2014).

Se habla entonces, de un proceso complejo que implica no solo compartir y validar los saberes de cada uno de los profesionales, sino contar con la disposición de trabajar en equipo bajo un objetivo en común, que en este caso es el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes. Se hace necesario esclarecer que, la coenseñanza por sí misma no es garantía de buenos resultados, pues se encuentra supeditada a una serie de factores contextuales que afectan su implementación tales como la experiencia de los docentes, el número de clases que han desarrollado con diferentes compañeros(as) durante el día, la cantidad de horas que comparten entre sí y el tiempo que trabajan juntos (Figuerola et al., 2020, p. 3).

La coenseñanza, puede admitir distintas prácticas según el enfoque predispuesto y conocido por los docentes, además de la cercanía que logran tener estos con sus propios estudiantes. Según el Mineduc (2013, p. 10) existen cuatro enfoques:

-Enseñanza de apoyo: un docente es quien asume el rol protagónico para la instrucción, mientras que el otro (docente o profesional especialista, asistente, etc.) presta apoyo a los estudiantes.

-Enseñanza paralela: los docentes u otras personas trabajan en equipos diferentes de estudiantes y en diferentes secciones a lo largo de la clase, es decir, se separan los estudiantes y los coenseñantes rotan por los equipos de trabajo.

-Enseñanza complementaria: los coenseñantes trabajan de forma complementaria el proceso de enseñanza, esto significa que cada uno asume un rol distinto.

-Enseñanza en equipo: los coenseñantes hacen todo lo que el profesor de aula siempre ha hecho, planificar, enseñar, evaluar y asumir responsabilidades. Es decir, ambos asumen el liderazgo y la responsabilidad.

Estos enfoques relacionados a la coenseñanza, dan cuenta de la existencia de variadas formas de llevar a cabo una estrategia de enseñanza, con el fin de abarcar la diversidad de realidades presentes en un curso. Con estos enfoques es posible desarrollar ciertas habilidades en los estudiantes, permitiendo, por ejemplo, entregar una enseñanza personalizada para el estudiante que lo requiera, de esta forma no solo se trabaja en la habilidad, sino que en el sentido de pertenencia y fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes.

A partir del enfoque *Enseñanza en equipo* que valora el trabajo colaborativo entre los y las profesionales de la educación, se favorece un mayor desarrollo profesional al compartir experiencias acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado (Mineduc, 2019).

Según la normativa vigente del decreto 170/2009 los profesionales deben trabajar en tres momentos cuando se hace relación a la coenseñanza:

-Antes de la clase: los profesionales se reúnen para planificar en conjunto, con el objetivo de cumplir las metas propuestas para los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes.

-Durante la clase: los profesionales se distribuyen roles y funciones en vías de lo anteriormente planificado.

-Después de la clase: los profesionales en conjunto evalúan las acciones implementadas en el aula, llegando a conclusiones y/o resultados de la ejecución de la planificación.

Podemos establecer, por tanto, que para ejecutar la coenseñanza de forma exitosa y beneficiosa para los estudiantes, es necesario que los docentes cumplan con un trabajo extra-aula, donde planifiquen y organicen los aprendizajes, identifiquen los apoyos necesarios para cada estudiante y evalúen si las estrategias utilizadas fueron las adecuadas para cumplir con los objetivos propuestos.

Llegar a la instauración exitosa de la práctica de coenseñanza, implica que las escuelas hagan de la planificación colaborativa una prioridad, generando los espacios y tiempos para que el trabajo docente se lleve a cabo de manera sistemática. Al mismo tiempo, es necesario que se realice un seguimiento sistemático de las

experiencias de coenseñanza, de manera de valorar su impacto tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en el desempeño de los codocentes (Duk & Murillo, 2014).

En Chile, los estudios sobre implementación de coenseñanza establecen que el trabajo entre docentes carece de una planificación estructurada, donde las reuniones de trabajo se producen en contextos informales –a pesar de contar con horas destinadas a dicha labor–, lo que genera una profunda descoordinación de los abordajes (Figueroa et al., 2020, p. 5).

LA COENSEÑANZA EN LA ACTUAL PANDEMIA DEL COVID-19

¿Cómo se lleva a cabo entonces, la coenseñanza en modalidad de educación a distancia, producto de la pandemia del COVID-19? Desde la literatura, lo único claro es que la situación de pandemia ha empujado al sistema educacional a nivel mundial, a modificar sus prácticas pedagógicas hacia una modalidad remota de emergencia (Ruz-Fuenzalida, 2021).

Ante esta crisis, muchos ministerios de educación de la región sudamericana decidieron aportar con recursos para favorecer la conexión en línea y la implementación de emergencia de algunas estrategias didácticas, lo que significa un cambio de paradigma en la forma de organizar la escuela en tiempos de pandemia;

[...] para los gobiernos de todo el mundo se convirtió en una prioridad garantizar la continuidad del aprendizaje durante el cierre de las escuelas, muchos de ellos recurrieron a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), lo que exigía que los docentes impartieran clases en línea (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020, p. 13).

El paso de una modalidad de trabajo presencial a una nueva modalidad de educación remota, on-line, sincrónica, asincrónica o mixta, requiere adecuar las estrategias de enseñanza de los docentes y verificar las nuevas formas en que aprenden los estudiantes;

[...] se requiere que la escuela realice una transformación desde sus bases, no basta con implementar recursos tecnológicos, se hace necesario que la escuela se reinvente y realice las reformas necesarias para una verdadera cultura digital, para esto se hace necesario generar modificaciones con el fin de lograr cambios en uno de los objetivos de la educación el cual es la contribución integral de los estudiantes (Hurtado, 2020, p. 183).

Desde el Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], han emanado diversas indicaciones y orientaciones para llevar a cabo el aprendizaje de manera remota; el primer documento emanado desde el Mineduc en contexto de pandemia se concentra en aspectos administrativos y estipula que el proceso pedagógico ha de llevarse a cabo a través de plataformas digitales y para aquellos estudiantes que no cuenten con acceso a internet, se llevará a cabo de manera física, a través del texto de estudio. Este documento menciona además los tremendos desafíos a los que se enfrentan los profesores en el escenario actual, para lograr que los estudiantes

puedan cumplir los objetivos de aprendizaje y desarrollo planificados para este periodo (Mineduc, 2020a). No obstante, no hay especificaciones claras sobre el rol que cumple el trabajo de coenseñanza en las comunidades escolares en este contexto.

La estrategia de priorización curricular emanada desde el Mineduc (2020b), plantea aspectos específicos sobre cómo llevar a cabo la priorización en dos niveles, siendo el primero de ellos el que contempla objetivos imprescindibles y el segundo, aquellos que son integradores y significativos; orienta también sobre la gestión de tiempo del plan de estudios y los procesos evaluativos en este contexto de educación remota de emergencia y presencial, cuando las condiciones sanitarias lo permitan. Este documento se centra en entregar directrices sobre cómo llevar a cabo el programa de estudios, mas no considera indicaciones prácticas sobre cómo llevar a cabo los procesos pedagógicos en este contexto desconocido para los profesionales de la educación. Si bien, se han ofrecido servicios de capacitación a los equipos docentes, éstos se han concentrado en el uso de herramientas digitales para llevar a cabo procesos pedagógicos y no en la gestión del capital humano presente en el cuerpo docente.

Por otro lado, coincidiendo con Chehaibar (2020, p. 89) se debe considerar como estrategia educativa en tiempos de pandemia, que las comunidades educativas desarrollen estrategias didácticas, que permitan el tránsito productivo entre la presencialidad y la virtualidad. Además de incorporar como tema central de las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, según el mismo autor, consiste en incorporar temas transversales y dinámicos en los planes y programas de estudio, como, por ejemplo, derechos humanos, cuidado del medio ambiente, avances científicos y tecnológicos.

Como es posible observar, debe ser un cúmulo de estrategias las que favorezcan la implementación exitosa de la educación en modalidad remota durante este periodo de pandemia del COVID-19, y esto sería difícil sin incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y darles el sentido que merecen (Hurtado, 2020, p. 184).

No obstante, pocos países en la región cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche el potencial de las TIC (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020). A eso, se debe sumar la brecha digital, principalmente de acceso a buena calidad de conexión a internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, que afecta principalmente a sectores de mayor vulnerabilidad (BID, 2020).

La educación pública en Chile, lleva años de postergación y bajos resultado académicos y, si ahora se suma la interrupción de los procesos de enseñanza y aprendizajes presenciales, la insuficiente alimentación, la falta de preparación de las familias para la enseñanza a distancia, el acceso desigual a plataformas de aprendizaje digital, la insuficiencias en materia de cuidado de los niños y niñas, la consecuencia inminente será el incremento de las tasas de abandono escolar (Murillo & Duk, 2020). Los autores agregan además, que en Chile solo alrededor del 57% de los hogares cuentan con conexión a red fija (Murillo & Duk, 2020).

Por tal razón, los equipos de apoyo educativo deben reinventarse en tiempos de pandemia y de crisis, para enfrentar de forma colectiva los desafíos que generan situaciones como las que estamos viviendo en el mundo (Ruz-Fuenzalida, 2021, p. 9).

Es importante destacar que, a pesar de las dificultades que tarjo la pandemia, que significó una “sobrecarga de trabajo, se ha visualizado que los profesores logran adaptarse a los cambios que se les presentan, buscando diferentes estrategias, incorporando nuevas herramientas de trabajo y doblgando el esfuerzo para que los estudiantes no queden estancados” (Castillo-Retamal et al., 2021, p. 13).

El Mineduc ha entregado indicaciones sobre el proceder de los planes y programas de estudio en este contexto de pandemia; mas no ha entregado respuestas satisfactorias sobre las barreras de acceso a la educación a la que se enfrentan muchos estudiantes, por no contar con conexión a internet o dispositivos electrónicos que les permitan dar curso a su proceso educativo y, por otro lado, tampoco ha sido explícito con la organización del trabajo docente, ni el rol que cumple el trabajo colaborativo en este proceso.

METODOLOGÍA

La investigación desarrollada se enmarcó en un enfoque interpretativo/cualitativo, bajo una metodología de estudio de caso instrumental (Stake, 1998), pues está referido a comprender la situación particular de una comunidad educativa en función cuatro categorías preestablecidas sobre coenseñanza, pero con la complejidad que encierra la actual situación de pandemia, y así avanzar en un conocimiento más profundo de la estrategia. Es importante levantar las voces de los principales actores que participan en el acto educativo en cuestión y validar sus percepciones de la construcción social de sus realidades, sus prácticas y conocimientos cotidianos (Flick, 2015).

El estudio de caso desarrollado corresponde a una muestra no probabilística o dirigida, debido a las características de la investigación, la que se circunscribe a docentes que realizan coenseñanza y equipo directivo en un establecimiento de educación básica de dependencia pública en la comuna de Valparaíso, Chile. Este estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2020, en plena emergencia sanitaria y cuando se estaba regresando parcialmente a algunas clases presenciales (desde octubre a diciembre de 2020).

Con respecto a los participantes de la investigación; es importante mencionar que se han considerado dos fases de obtención de información. La primera, consistió en la aplicación de un cuestionario exploratorio realizado a 10 profesores(as) de la escuela, que contaban con los siguientes atributos: experiencia de más de 5 años en el establecimiento educacional y al menos 10 años de ejercicio profesional; que desempeñen labores de aula exclusivamente, en alguna de las asignaturas del plan de estudio y/o fuesen profesores de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

En un segundo lugar, se seleccionaron como informantes a actores claves para realizar entrevistas semiestructuradas. Las características de los seleccionados fueron: representantes de todos los estamentos que

componen la unidad educativa, siendo cuatro los seleccionados según las siguientes características: Entrevistado 1 (Directora); Entrevistado 2 (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica); Entrevistado 3 (Profesora); Entrevistado 4 (Profesional Psicopedagoga).

La recolección de la información del cuestionario online se realizó mediante preguntas abiertas y categorizadas (Egg, 1995), la modalidad de pregunta corresponde a interrogantes de auto-llenado y pre-codificadas y consta de preguntas que buscan respuestas preestablecidas por medio de una escala Likert de actitud en un escalamiento de cuatro categorías (Likert, 1932). Por su parte, la recolección de información de las entrevistas se desarrolló por medio de un instrumento validado por expertos, de preguntas semiestructuradas y orientadas al fenómeno de estudio (Flick, 2015), la que otorgó la posibilidad de que los actores claves pudieran expresar su manera de pensar y sentir.

Para el análisis se utilizaron cuatro categorías preestablecidas, tanto para el cuestionario como las entrevistas (ver Tabla 1), lo que permitió ampliar la comprensión del fenómeno comprobable en los resultados obtenidos.

Tabla 1

Tabla de especificaciones entrevista semiestructurada y cuestionario.

Tabla de especificaciones cuestionario y entrevista			
Categorías	Cuestionario		Entrevista
	Reactivo	Indicadores	Preguntas
Categoría I: Planificación de experiencias de aprendizaje.	11	(1 al 11)	1 conocimiento
Categoría II: Implementación de experiencias de aprendizaje.	6	(12 al 17)	1 opinión 1 conocimiento
Categoría III: Evaluación y reflexión de experiencias de aprendizaje.	7	(18 al 24)	1 opinión 2 conocimiento
Categoría IV: Trabajo en Equipo	7	(25 al 31)	2 opinión

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Enmarcados en el desarrollo de los cuestionarios, es posible extraer la siguiente información:

-Se realiza un análisis simple estadístico porcentual para conocer las tendencias de los diversas categorías exploradas concluyendo que: los parámetros generales se encuentran desarrollados bajo el 70% en la *Categoría IV de Evaluación y Reflexión de Experiencias de Aprendizajes*; en un nivel óptimo, sobre el 80%, se encuentran la *Categoría II de Implementación de Experiencias de Aprendizaje* y la *Categoría IV Trabajo en Equipo*; y por último, en un nivel sobresaliente, sobre el 87%, se encuentra la *Categoría I de Planificación de Experiencias de Aprendizaje*.

En este sentido, el mayor perjuicio que ha provocado la pandemia del COVID-19 en relación con el proceso de coenseñanza, y que se manifiesta en los datos entregados por el cuestionario, dice relación con el proceso de evaluación y reflexión de experiencias de aprendizaje. Este hecho luego será ratificado por las entrevistas en profundidad y se manifiesta como la gran amenaza en cuanto al retroceso de los aprendizajes de los estudiantes, lo que seguirá abriendo brechas de desigualdad, en este caso, por la variable de acceso a la tecnología y a la conexión a internet.

El ámbito que concita la mayor valoración es sobre la planificación, la que fue desarrollada de forma gradual a medida que avanzaba la pandemia, que es uno de los principales trabajos desarrollados por el profesorado, que dinamizó los departamentos, los ciclos y los consejos de profesores. Cuando se relaciona esta información, obtenida de los cuestionarios auto aplicados de manera online a los 10 profesores de la escuela, con las entrevistas en profundidad, es posible concluir que:

- *Resultado 1 de Planificación de Experiencias de Aprendizajes.* Se destaca que el cuerpo docente inicia el trabajo remoto durante el inicio del año 2020, siguiendo los lineamientos de priorización curricular emanados desde el Mineduc, pero realizando adecuaciones a su propia realidad.

Nosotros, para empezar, en el contexto de pandemia nos ceñimos a lo que es la priorización curricular, pero le hicimos modificaciones a lo que es nuestro proyecto educativo, con el tema ser integral, fue fundamental abarcar todas las asignaturas de los planes, porque la priorización curricular solo apuntaba a algunas asignaturas, a lenguaje y matemática, entonces nosotros lo realizamos mucho más amplio a todas las asignaturas. (Entrevistado 2)

Para ello se diseñaron guías de trabajo, las que eran enviadas a los estudiantes o retiradas presencialmente el mismo día de la entrega de canastas de alimentos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB]; también se crearon cápsulas de videos de aprendizaje, las que eran compartidas a través de redes sociales con las familias; no obstante, la evaluación del impacto pedagógico de estas acciones por parte del equipo de profesionales de la escuela fue bajo.

[...] y también había un tiempo de planificación, de organización de la actividad, en este caso era un video de entrega de información, era un video que incluso ellos podían ver en YouTube, lo podían ver en distintas formas, podían verlo en YouTube, podían verlo en ppt, podían verlo incluso en pdf (Entrevistado 4).

Por tal motivo y, con el fin de intentar llegar a la mayor cantidad de estudiantes de manera remota, surgió la propuesta didáctica de “desafíos integradores”, donde, a partir de ciertas actividades bajo una temática común para toda la escuela, se imbrican las habilidades a desarrollar en todas las asignaturas. Inicialmente, se planificaron dos desafíos mensuales, no obstante, la respuesta de los estudiantes no era la esperada; por tal razón deciden planificar solo un desafío al mes, teniendo mayor respuesta desde los estudiantes y sus familias

con esta periodicidad. Estos desafíos se planifican intentando propender a la diversificación, considerando, por ejemplo: los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Entonces se juntaban en las semanas inclusive algunas veces, más de una vez a la semana, para hacer la revisión y la planificación de estos mismos desafíos, entonces, así se empezó a hacer el trabajo colaborativo con los docentes y obviamente, con el equipo directivo (Entrevistado 1).

La planificación de estos desafíos se realiza en equipos, donde participan las profesoras y los profesores de cada curso, el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), de convivencia escolar y el equipo directivo; quienes se reúnen por ciclos semanalmente a seleccionar objetivos de aprendizaje priorizados y aportar en la creación de estos desafíos.

Lo más importante de estas reuniones eran las estrategias de enseñanza diversificadas que surgían en beneficio de los estudiantes:

Nosotras, como profesores del PIE, se les entregó a los niños material audiovisual, como cápsulas de video. Además, se pensó en los chicos que tenían dificultades para leer, por lo tanto, yo puse el audio, la voz en todos los videos, entonces era un material muy diversificado, con imagen, escrito, auditivo y en base a las preguntas también eran preguntas que daban a intención de que todos pudieran acceder a comprender la pregunta, y nosotras también que estábamos siempre atentas a la retroalimentación y el acompañamiento de los niños del PIE (Entrevistada 4).

- *Resultado II de Implementación de Experiencias de Aprendizaje.* Los directivos manifiestan en reiteradas ocasiones que, para una escuela con un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de 88,8% durante el año 2020, implementar experiencias de aprendizaje accesibles para todas y todos los estudiantes, fue todo un reto:

Siempre digo que tratamos, en lo concreto fue muy difícil poder llegar a todas y todos los estudiantes. Por ser nosotros somos una escuela con alta vulnerabilidad algo claro como Valparaíso, tenemos el 88,8% de vulnerabilidad, es un tema de pobreza como tal acá en la parte alta de Valparaíso, los cerros Las Cañas, Mercedes, La Cruz es una pobreza que está rayando en la marginalidad (Entrevistado 2).

Por tal motivo, las indicaciones de los desafíos integradores son compartidas por redes sociales y, además, se cautela que aquellas familias que no cuentan con acceso a internet puedan retirar el material escrito en dependencias de la escuela el mismo día que les corresponde el retiro de canastas de alimentos de la JUNAEB.

Empezamos a tomar otras medidas para implementar los desafíos, como por ejemplo cuando los apoderados venían a buscar las canastas de JUNAEB, ahí se les entregaban guías impresas (Entrevistado 1).

Además, se considera en el material, el uso de lenguaje amigable que permitiese la comprensión de la información para toda la familia, así como textos multimodales que incluyesen audio e imagen.

- Resultado III *Evaluación y Reflexión de Experiencias de Aprendizaje*. Los entrevistados señalaron que esta área fue uno de los aspectos más complejos en la implementación de las clases remotas y se tiene una percepción de escaso logro académico:

¿Cómo podemos asegurar que tengan aprendizaje los niños? En este contexto yo te diría sinceramente que fue muy difícil, no creo y, te lo digo honestamente, no creo que hayamos alcanzado ni siquiera un 50% (Entrevistado 1).

Para este escaso logro de aprendizajes, se establecieron las formas de conexión o contacto con los estudiantes, ya que se dependía del nivel de manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de parte del profesorado, estudiantado y familias, como también del acceso o no a red de internet de buena calidad:

Yo diría que en esa parte fue lo más difícil en realidad, como la parte de la retroalimentación más complicada. Una, porque nuestros estudiantes tenían muy difícil acceso a internet, entonces nuestra comunicación fue totalmente a través del celular (Entrevistado 4).

Este proceso de implementación de la enseñanza a partir de las TIC significó un ensayo y error constante, principalmente por la falta de preparación en esta nueva modalidad de trabajo a distancia. Por otro lado, la inexistencia, en muchos casos, de un medio electrónico de comunicación, impulsó que el equipo pedagógico generara otras prácticas a la hora de evaluar y retroalimentar a sus estudiantes, pero al evaluar lo vivido durante el proceso, sintieron que la recolección de evidencias del aprendizaje y ejercicios de retroalimentación no era oportuna ni satisfactoria, ya que no se llegaba a todas y todos las y los estudiantes y que, más bien, apuntaban a un desmedro de los aprendizajes y se incrementaron las brechas.

- Finalmente, el Resultado IV *sobre el Trabajo en Equipo*. Los discursos expresados por las y los integrantes de la comunidad educativa, reflejan un gran crecimiento y colaboración, ya que se dispusieron espacios de conversación y reflexión entre pares de trabajo y el equipo directivo, donde se encontraban todas las asignaturas y los diferentes profesionales y no profesionales del colegio:

Existió una integración de los distintos equipos de trabajo, me refiero al equipo directivo, al equipo docente, al equipo PIE, al equipo de convivencia [...] trabajar unidos o colaborativamente nos ha dado mejores resultados que cada equipo por su lado (Entrevistada 1).

Como parte de la organización interna para favorecer este trabajo en equipo, se desarrolló un sistema de reuniones de acuerdo con las necesidades detectadas, creando un clima favorecedor, motivante y vinculante dentro de la escuela, impulsando la innovación y el respeto por las diferentes áreas de trabajo, tomando decisiones democráticas que favorecen una real coenseñanza:

El equipo fue muy colaborativo, de hecho, en este tiempo de pandemia, incluso fue más trabajo colaborativo que en tiempo de “normalidad”, porque nunca habíamos hecho un trabajo así que todos los profes de asignaturas, incluso de especialidad como inglés o educación física estaban también involucradas, y como te digo fueron decisiones como en equipo [...] estas reuniones por ciclo, la posibilidad de que todos puedan aportar con sus ideas, con sus experiencias, la articulación con el PIE, dio la posibilidad de hacer la coenseñanza (Entrevistada 4).

El mayor desafío para el colegio es sostener en el tiempo este trabajo en equipo y de coenseñanza, a partir de nuevas metodologías integradoras, y con potencial para lograr aprendizajes en todos los y las estudiantes. Por otro lado, se destaca que, se hace necesario apoyar a los agentes educativos que muestran resistencia hacia el uso de las tecnologías de la información y comunicación e innovaciones en las formas de trabajar colaborativamente.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue comprender las prácticas de coenseñanza, en una escuela básica pública de la comuna de Valparaíso, desde la perspectiva de quienes la llevan a cabo y así, exponer las experiencias de esta estrategia y su aplicación bajo la modalidad de educación remota de emergencia.

El estudio revela varios aspectos interesantes, entre ellos destaca el ámbito de la planificación curricular, que inicialmente fue entregada desde el ministerio de educación, específicamente las orientaciones técnicas para la priorización curricular de forma remota (Mineduc, 2020b), asimismo el establecimiento tomó decisiones que implicaban incorporar otros elementos que tributasen al desarrollo integral de las y los estudiantes, ampliando esta priorización hacia todas las asignaturas impartidas en los diferentes niveles.

Para llevar a cabo esta labor, el establecimiento incrementó los tiempos destinados a la organización de la planificación, al contrario de lo que manifiesta Figueroa et al. (2020), quienes señalan que el trabajo pedagógico, por lo general, no contempla espacios ni horas de planificación sistemáticas.

Por otro lado, y, coincidiendo con Figueroa et al. (2020), con el fin de evitar una posible deserción escolar y lograr una mayor vinculación en el proceso de aprendizaje, el establecimiento trabajó a partir de la creación de desafíos integradores con temáticas transversales, los que fueron desarrollados de manera interdisciplinaria.

Queda claro que, implementar experiencias de aprendizajes en contexto de pandemia es todo un reto, ya que el desconocimiento del cómo llevar a cabo la educación en modalidad remota y la efectividad de las estrategias pedagógicas en el actual contexto, obligó al equipo directivo a considerar las brechas socioeconómicas a la hora de tomar decisiones, siendo uno de los aspectos fundamentales a considerar, el alto porcentaje de vulnerabilidad con que cuenta el centro educativo estudiado como caso, lo que se manifiesta en el acceso limitado de las y los estudiantes a dispositivos tecnológicos y conexión a internet que les permitieran participar de las actividades pedagógicas, pues tal y como lo explican Rieble-Aubourg & Viteri (2020), esta brecha digital

que afecta a los sectores de mayor vulnerabilidad, trae como consecuencia una distribución desigual de los recursos y las estrategias.

Si bien, parte de las y los estudiantes logran acceder y participar de las experiencias de aprendizaje a través de dispositivos electrónicos, otros muchos no logran hacerlo, por tanto, surge la necesidad de entregar acceso temporal a la instrucción y a los procesos educativos de manera rápida y sencilla, ante una emergencia como la actual; por esto, y con el objetivo de descentralizar la tecnología del proceso de enseñanza, es que el centro educativo decide ampliar las estrategias de comunicación con las y los estudiantes, optando por aprovechar las instancias de retiro de canastas de alimentos JUNAEB para entregar material impreso con actividades de los desafíos integradores.

En el ámbito del proceso evaluativo, se desarrolla una estrategia de entregar directamente a los padres, madres y apoderados, guías de aprendizaje con los desafíos integradores, cuando fuesen al centro educativo a buscar alimentación o material de apoyo educativo. Esta estrategia sería sustentada bajo un enfoque formativo procesual de la evaluación, donde cada uno de estos productos (guías, trabajos) fue retroalimentado a los y las estudiantes de manera sistemática, a partir de diferentes medios, como llamadas telefónicas, contacto a través de redes sociales, en la devolución de las guías.

Esta nueva forma de enfrentar el proceso educativo, como lo manifiesta el Mineduc (2020c), es parte de una evaluación formativa y que se sustenta en otorgar una retroalimentación oportuna, lo que en este caso sí se dio por completo. Sin embargo, todos los encuestados y entrevistados concuerdan con que este ámbito fue el más complejo de llevar a cabo, ya que nuevamente la brecha digital entorpece la comunicación entre el centro educativo y la familia, impidiendo la interacción pedagógica, tan fundamental a la hora de evaluar el alcance de los reales aprendizajes.

Para llevar a cabo retroalimentaciones significativas, los equipos de trabajo de cada nivel reflexionan de manera sistemática, reflejando con ello un desarrollo de enfoques reflexivos, que apuntan a la eliminación de las “ilusiones de la improvisación”, poniendo énfasis en la confluencia reflexiva para enfrentar la situación emergente por medio de operaciones conjuntas que garanticen la toma de decisiones, con base en la correcta identificación de recursos pertinentes para el logro de los procesos educativos, como señala Perrenoud (2016). Esta confluencia reflexiva, permitió a los equipos de coenseñantes, realizar los ajustes necesarios a los desafíos integradores, con el fin de ampliar la accesibilidad y participación de las y los estudiantes a los aprendizajes claves.

La experiencia de trabajo colaborativo desarrollada por el centro educativo, brinda al cuerpo docente la posibilidad de desarrollar prácticas bajo el enfoque de enseñanza en equipo, lo que implica que los coenseñantes comparten absolutamente toda la responsabilidad y el liderazgo de los procesos pedagógicos (Mineduc, 2013), permitiendo con ello el establecimiento de relaciones de cooperación mutua, centradas en la confianza profesional y aprendizaje interdisciplinario, así como también la mejoría de las habilidades sociales,

una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos, una distribución proporcional del número de estudiantes por docente, desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo (Rodríguez, 2014) y, finalmente, propiciar un mayor desarrollo profesional docente y entregar un de un mejor servicio educativo a las y los estudiantes (Mineduc, 2019).

Este ámbito de trabajo colaborativo, sin duda, es el que entrega mayores satisfacciones y valoraciones positivas a la comunidad educativa de la escuela, ya que permite realizar una gestión centrada en la colaboración durante las distintas fases del proceso educativo: planificación curricular, implementación del proceso de enseñanza, monitoreo y evaluación de los aprendizajes, así como realizar un seguimiento sistemático a las experiencias de coenseñanza (Duk & Murillo, 2014). Por lo anterior, la totalidad de los entrevistados coinciden en que durante el contexto de pandemia se estrecharon los lazos profesionales entre los integrantes de la comunidad.

Es destacable que el inicial desconocimiento sobre cómo llevar a cabo la labor pedagógica en modalidad de educación remota, hace crecer en las y los profesores, la necesidad de compartir sus conocimientos e ideas sobre el cómo enfrentar este incierto escenario, en donde los equipos de apoyo educativo deben reinventarse en tiempos de pandemia y de crisis, para enfrentar de forma colectiva los desafíos que generan situaciones como las que estamos viviendo en el mundo (Ruz-Fuenzalida, 2021, p. 9).

CONCLUSIONES

La comunidad educativa de la escuela analizada visibilizó el complejo contexto de pandemia como una oportunidad para transformar e impulsar nuevas formas de gestionar la labor pedagógica, los espacios y actividades hacia el logro de mejores aprendizajes desde el uso de la estrategia de la coenseñanza.

El trabajo en equipo surge como aspecto clave para esta etapa de crisis y, es destacado por los actores, como un elemento que debe valorarse y seguir profundizándose, a partir de la formación continua, el liderazgo de los directivos y, por sobre todo, por la voluntad de un profesorado que logró sobreponerse a la escasez de medios tecnológicos de sus estudiantes y trazar estrategias de enseñanzas diversas.

Durante el proceso de enseñanza bajo la modalidad de educación remota de emergencia, la escuela logró sistematizar espacios de reflexión que permitieron evaluar y mejorar los procesos de enseñanza a partir de la estrategia de coenseñanza; este proceso reflexivo tuvo como norte, ampliar progresivamente la accesibilidad a la información por parte de los estudiantes y evaluar reflexivamente sus prácticas pedagógicas, con el fin de consignar las mejoras necesarias para impactar positivamente en los aprendizajes de las y los estudiantes.

Otro aspecto relevante para destacar es la importancia en el resguardo del uso y gestión del tiempo para desarrollar procesos de toma de decisiones en lo que respecta a la planificación de experiencias de aprendizaje, ya que, de esta manera, al ver resultados positivos se consolida una cultura colaborativa basada en los beneficios

del trabajo con otros y el impacto de éste en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo profesional docente.

Uno de los cambios más significativos que provocó el escenario de pandemia en el centro educativo, fue el establecimiento de redes de apoyo entre los profesionales que son parte de la comunidad educativa, estas redes de apoyo se materializan en prácticas de coenseñanza y trabajo colaborativo, en donde, con el objetivo de mejorar la accesibilidad y aprendizajes de los y las estudiantes, todos los profesionales de la escuela trabajaron en conjunto de manera coordinada, aprendiendo el uno del otro. Este logro en la labor pedagógica se puede plasmar en el futuro como un sello propio de la institución y con ello, mejorar su proyecto educativo institucional.

Las prácticas de coenseñanza evolucionaron a prácticas de enseñanza en equipo, en donde no solo el cuerpo docente, sino que también las y los asistentes de la educación que intervienen en el nivel o curso, asumieron el liderazgo y la responsabilidad de planificar, enseñar y evaluar, mediante un trabajo colaborativo participativo e intencionado, para dar solución educativa al contexto vivido.

Finalmente, la deuda pendiente para el óptimo desarrollo de este trabajo colaborativo y de coenseñanza, es la evaluación real de los aprendizajes logrados en este proceso de pandemia. El foco, definitivamente, el año 2020, estuvo en abarcar ciertas competencias esenciales para cada nivel y ciclo educativo de manera recortada o priorizada, pero no se alcanzó un proceso de evaluación auténtica de los aprendizajes de cada uno de los y las estudiantes.

Queda como tarea, trabajar en el mediano plazo, sostener y mejorar el proceso de clases en modalidad remota, incorporando nuevas estrategias didácticas de la mano de la virtualidad y modalidades mixtas de enseñanza. Se hacen urgentes mayores apoyos de políticas educativas, como también el trabajo comprometido y mancomunado de toda la comunidad, en especial, la relación, muchas veces tensa, entre familia y escuela, pero que puede ser fuente de grandes satisfacciones al incorporarlos como agentes educativos voluntarios (Castillo-Armijo et al., 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, A. J., Bogotá, K. M., & Rubiano, T. J. (2019). La co-enseñanza: una apuesta al mejoramiento de los aprendizajes. *V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía*, 2-14. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/5233/1/La_co_ensen%CC%83anza_una_apuesta_al_mejoramiento_de_los_aprendizajes.pdf
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Documento para discusión, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C. <https://bit.ly/3xXOPiP>

Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE* 20(43), 359–375. <https://bit.ly/36Rndko>

Castillo-Armijo, P., Puigdemívol, I., & Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(1), 41-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>

Castillo-Retamal, F., Mejías-Mejías, J., Díaz-Sepúlveda, A., & Merino-Varas, G. (2021). Visualización de los ajustes curriculares implementados en aula durante la crisis sanitaria COVID-19 en una región de Chile. *Convergencia Educativa*, (9), 6-15. <https://doi.org/10.29035/rce.9.6>

Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación en tiempos de pandemia. Una visión académica*. (pp. 83-91). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/542/ChehaibarL_2020_Flexibilidad_curricular.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Decreto N 04 de 2020 [Ministerio de Salud de Chile. Subsecretaría de Salud Pública]. Decreta alerta sanitaria por el período que se señala y otorga facultades extraordinarias que indica por emergencia de salud pública de importancia internacional (ESPII) por brote del nuevo coronavirus (2019-ncov). 08 de febrero de 2020. <https://bit.ly/3F0dUeD>

Decreto N 104 de 2020 [Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Subsecretaría del Interior]. Declara estado de excepción constitucional de catástrofe, por calamidad pública, en el territorio de Chile. 18 de marzo de 2020. <https://bit.ly/36XEmJq>

Decreto N 83 de 2015 [Ministerio de Educación de Chile]. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Junio de 2015. <https://bit.ly/3F7yvOp>

Decreto N° 170 de 2009 [Ministerio de Educación de Chile]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo de 2009. <https://bit.ly/3vnbzqM>

Duk, C., & Murillo, J. (2014). La Co enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva- Rinace*, 8(1), 11-13. <https://bit.ly/3vnx3nM>

Egg, A. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen

Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez- Urbina, C. (2020). Co enseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.

Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios generales*, 44(1), 176-187. <https://bit.ly/3vkoytj>

Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Rozando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2(26), 143-163. <https://bit.ly/39mmMzA>

Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. McGraw Hill.

Ministerio de Educación de Chile (2020a). *Orientaciones Mineduc COVID-19*. <https://bit.ly/38tQp0J>

Ministerio de Educación de Chile. (2020b). Resolución Exenta N° 2765. Aprueba orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial para los establecimientos educacionales que imparten educación parvularia, básica y media, ambas modalidades y para sus distintas formaciones, y establece las excepciones en las materias que indica por la pandemia por Covid - 19. Santiago. <https://bit.ly/3MAJ2ns>

Ministerio de Educación de Chile. (2020c) *Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1° básico a 4° año medio*. Unidad de currículum y evaluación. <https://bit.ly/30FPdIK>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional*. <https://bit.ly/3vk069K>

Ministerio de Educación de Chile. (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015. <https://bit.ly/3Lqf1Xl>

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. <https://bit.ly/30HjhDP>

Murillo, J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://bit.ly/37Hy9BO>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/node/1118>

Perrenoud, P. (2016). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Rieble-Aubourg, S. & Viteri, A. (2020). Nota CIMA #20 COVID-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea? Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002303>

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233. <https://bit.ly/38xnGZH>

Norambuena Sandoval, I. F., Galloso Galvez, E. V., Castillo Armijo, P. E., & Miranda Carvajal, C. E. (2022). Prácticas de coenseñanza en contexto de pandemia: Estudio de caso de una escuela básica pública chilena. *Revista Convergencia Educativa*, (11), junio, 37-55. <https://doi.org/10.29035/rce.11.37>

Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, (6), 128-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>

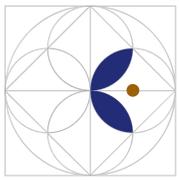
Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.

Datos de correspondencia

Ivette Francisca Norambuena Sandoval
Magíster en Gestión Pedagógica y Curricular,
Universidad de Playa Ancha.
Valparaíso, Chile
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7026-4536>
Email: ivette_norambuena@upla.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0



Espacio destinado para la práctica de Actividad Física durante COVID-19 en un establecimiento Educativo de la ciudad de Curicó, Chile

Space destined for the practice of Physical Activity during COVID-19 in an educational establishment in the city of Curicó, Chile

Espaço destinado à prática de Atividade Física durante a COVID-19 em um estabelecimento de ensino da cidade de Curicó, Chile

¹ Jéssica Mondaca Urrutia, ² Isaac Espinoza Sánchez, ³ Enzo Gómez Gómez, ⁴ Sebastián González Muñoz, ⁵ Antonia Jara Guajardo, ⁶ Cristina Vásquez Muñoz & ⁷ César Faúndez-Casanova

Mondaca Urrutia, J., Espinoza Sánchez, I., Gómez Gómez, E., González Muñoz, S., Jara Guajardo, A., Vásquez Muñoz, C., & Faúndez-Casanova, C. (2022). Espacio destinado para la práctica de Actividad Física durante COVID-19 en un establecimiento Educativo de la ciudad de Curicó, Chile. *Revista Convergencia Educativa*, (11), junio, 56-66. <https://doi.org/10.29035/rce.11.56>

[Recibido: 05 enero, 2022 / Aceptado: 07 junio, 2022]

RESUMEN

Actualmente, debido a la pandemia global, se han tenido que tomar diferentes medidas y generar adaptaciones en muchas áreas, incluida la educación. En este sentido, las clases se han visto obligadas a tener lugar desde la virtualidad. En este contexto, el objetivo principal de esta investigación es conocer los espacios disponibles para la práctica de la actividad física y las clases de Educación Física y Salud de los estudiantes de un establecimiento educativo de la ciudad de Curicó. Para ello, se utilizó una investigación cualitativa, a través de una entrevista semiestructurada, la cual fue dirigida a los estudiantes y su grupo familiar, con el fin de obtener un diagnóstico específico de la situación que viven las familias. Los resultados dan cuenta de un limitado espacio de los estudiantes para la práctica de actividad física y un impacto negativo en los niveles motivacionales producto de la enseñanza virtual. Se concluyó que no todos los grupos familiares y estudiantes cuentan con espacios fuera de sus hogares, como áreas verdes, canchas múltiples y sedes sociales, entre otros. Sin embargo, utilizan espacios pequeños y adaptados, que se ubican dentro de la casa para el desarrollo de clases temáticas o algún tipo de actividad física.

Palabras clave: Educación Física, Pandemia, Covid-19, Familia.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. Red de Investigación en Aprendizaje – Servicio en Actividad Física y Deportes para la Inclusión Social (RIADIS). <https://orcid.org/0000-0002-4903-1882> | jmondaca@ucm.cl

² Escuela de Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-5250-1411> | isaac.espinoza@alu.ucm.cl

³ Escuela de Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-9656-2627> | enzo.gomez@alu.ucm.cl

⁴ Escuela de Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-7740-7824> | sebastian.gonzalez@alu.ucm.cl

⁵ Escuela de Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-9913-0205> | antonija.jara@alu.ucm.cl

⁶ Escuela de Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-6931-2641> | cristina.vasquez@alu.ucm.cl

⁷ Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. Red de Investigación en Aprendizaje – Servicio en Actividad Física y Deportes para la Inclusión Social (RIADIS). Grupo de Estudios en Educación Actividad Física y Salud (GEEAFyS). <https://orcid.org/0000-0003-4501-4169> | cfaundez@ucm.cl

ABSTRACT

Currently, due to the global pandemic, different measures have had to be taken and adaptations generated in many areas, including education. In this sense, classes have been forced to take place from virtuality. In this context, the main objective of this research is to know the spaces available for the practice of physical activity and Physical Education and Health classes for students of an educational establishment in the city of Curicó. For this, a qualitative research was used, through a semi-structured interview, which was directed to the students and their family group, in order to obtain a specific diagnosis of the situation experienced by the families. The results show a limited space for students to practice physical activity and a negative impact on motivational levels as a result of virtual teaching. It was concluded that not all family groups and students have spaces outside their homes, such as green areas, multiple courts, and social venues, among others. However, they use small and adapted spaces, which are located inside the house for the development of thematic classes or some type of physical activity.

Key words: Physical Education, Pandemic, Covid-19, Family.

RESUMO

Atualmente, devido à pandemia global, diferentes medidas tiveram que ser tomadas e adaptações geradas em muitas áreas, incluindo a educação. Nesse sentido, as aulas foram forçadas a acontecer a partir da virtualidade. Nesse contexto, o objetivo principal desta pesquisa é conhecer os espaços disponíveis para a prática de atividade física e aulas de Educação Física e Saúde para alunos de um estabelecimento de ensino da cidade de Curicó. Para isso, utilizou-se uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada, que foi direcionada aos alunos e seu grupo familiar, a fim de obter um diagnóstico específico da situação vivenciada pelas famílias. Os resultados mostram um espaço limitado para os alunos praticarem atividade física e um impacto negativo nos níveis motivacionais como resultado do ensino virtual. Concluiu-se que nem todos os grupos familiares e alunos possuem espaços fora de casa, como áreas verdes, quadras múltiplas, espaços sociais, entre outros. No entanto, utilizam espaços pequenos e adaptados, localizados dentro da casa para o desenvolvimento de aulas temáticas ou algum tipo de atividade física.

Palavras-chave: Educação Física, Pandemia, Covid-19, Família.

INTRODUCCIÓN

Actualmente el mundo está siendo afectado por una crisis sanitaria de COVID-19, la cual es una nueva forma de la enfermedad del Coronavirus, que se debe al nuevo virus SARS-CoV2 que causa una infección aguda con síntomas respiratorios (American Thoracic Society, 2020). La pandemia ha obligado a la población a someterse a un estado de confinamiento para resguardar la salud de todos los ciudadanos y ciudadanas. En este escenario los colegios e instituciones educativas se han visto en la obligación de generar diversas adecuaciones, readaptaciones de las estructuras, protocolos, como también de sus formas habituales de aprendizajes, actuación y convivencia.

El Ministerio de Educación [MINEDUC] a partir de esta situación se ha visto en la necesidad de presentar una herramienta de apoyo curricular que permite afrontar las consecuencias que ha traído el COVID-19, una

propuesta que busca priorizar aquellos objetivos considerados imprescindibles para continuar con el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes del país (Ministerio de Educación de Chile, 2020).

Por otra parte, esta crisis sanitaria ha provocado la paralización de clases presenciales impactando en los establecimientos educacionales y surgiendo la necesidad de implementar clases a través de la virtualidad; el confinamiento ha afectado directamente en la práctica de actividad física (AF) y en el ámbito escolar, las clases de Educación Física y Salud. En cuanto a la AF, esta se define como “Cualquier movimiento generado por los músculos esqueléticos que aumente el gasto energético por sobre el gasto de reposo” (Fernández-Verdejo & Suárez-Reyes, 2021) y contribuye a la prevención de enfermedades no transmisibles, como las cardiovasculares, el cáncer y la diabetes, y en este caso es una herramienta más de prevención en contra del COVID 19 (Faúndez et al., 2019; Fernández-Verdejo & Suárez-Reyes, 2021; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020).

El gobierno de Chile, como estrategia para estimular la práctica de AF, implementó la franja deportiva, la que establece el horario específico para realizar actividad física sin ningún permiso de desplazamiento desde las 05:00 a.m. hasta 09:00 a.m. durante la semana y los fines de semanas desde las 05:00 a.m. hasta 10:00 a.m. (Ministerio del Deporte [MINDEP], 2021). Este horario evidentemente no abarca a toda la población, puesto que, el horario laboral de la mayoría de los chilenos coincide con la propuesta mencionada anteriormente.

Sin embargo, la asignatura de Educación Física y Salud, en comparación con las otras asignaturas, sigue siendo la que requiere un espacio físico adecuado para su ejecución, por lo que los profesores han tenido que adaptar metodologías y estrategias para poder desarrollar la clase en espacios distintos a los habituales, además de incorporar herramientas digitales para poder brindar así una mayor relevancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. (Almonacid et al., 2021; Castillo-Retamal et al., 2021).

Por lo anterior, el objetivo principal de esta investigación es conocer los espacios disponibles de los estudiantes de un establecimiento educativo de la ciudad de Curicó para la práctica de la actividad física y las clases de Educación Física y Salud.

METODOLOGÍA

Esta investigación, es un estudio cualitativo, que se sustenta en el paradigma interpretativo-comprensivo (Ayala, 2021; Hernández et al., 2014; Miranda & Ortiz, 2020), llevado a cabo en la región del Maule, entre los meses de mayo y julio del año 2021. Los participantes del estudio fueron ocho familias de un establecimiento educación de Curicó, región del Maule, Chile. Se realizaron grupos focales con los estudiantes y miembros de su familia con quienes vivían. Los grupos focales estuvieron conformados por un mínimo de dos y un máximo de cinco integrantes del grupo familiar y dos investigadores en cada ocasión.

Para llevar a cabo la validación del instrumento, se procedió a través del juicio de experto, el cual es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión

informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Robles & Rojas, 2015).

Debido a la pandemia de Covid-19, las reuniones se realizaron vía Meet y video llamadas de WhatsApp para, de tal manera, mantener los protocolos sanitarios establecidos por la autoridad. En esta instancia los investigadores daban a conocer el propósito de la investigación y se les consultaba por su disposición a participar en esta, posteriormente se llevó a cabo la entrevista.

El guion de entrevista presenta preguntas como las siguientes: ¿Cómo se ha organizado usted para realizar las clases de educación física en su casa?; describa los espacios de su casa que podrían ser utilizados para realizar actividad física; Describa los espacios de su casa y cómo su familia utiliza esos espacios; Describa los espacios que pueden ser utilizados para realizar actividad física en su barrio; Describa las opciones de actividad física que existen en su barrio; ¿Cómo su familia participa de esas actividades?; Qué tipo de actividades físicas y deportivas usted desearía que se implementara en su barrio; ¿Cómo usted describiría las actividades ideales para que usted y su familia participen?

Para examinar e interpretar los datos se utilizó el análisis de contenido, que constituye una metodología de investigación con descripciones sistemáticas que permiten una interpretación y comprensión de los significados (Graneheim et al., 2017). El análisis de contenido permitió identificar los problemas comunes recurrentes y determinar los principales temas que resumen las opiniones recogidas por los participantes del estudio, en consecuencia, se analizó cada relato y se presentó un código para cada participante, que se expresa en la siguiente nomenclatura: F (1,2, 3,8).

RESULTADOS

Categoría 1. ¿Cómo se ha organizado usted para realizar las clases de educación física en su casa?

En esta categoría, se abordaban las acciones que realizaba el alumno en su casa para poder participar de la clase de Educación Física y Salud, lo cual se evidencia en los siguientes relatos:

“No se metía a clases ahora le mandan un video, parece que le mandaron un video y ahí hoy lo hizo, pero vino y lo hizo en el dormitorio, pero yo le decía que el espacio era muy chico. Aquí tiene hartos espacio y es super más grande y yo le decía que lo hiciera aquí en el living porque es más grande. Sí, sí tiene un espacio super grande aquí como para hacerlo” (F.1).

“La clase se hace aquí en comedor es como medio chiquito, pero corremos la mesa y tenemos una alfombra abajo y los muebles los tenemos a ese lado entonces ahí ponemos el teléfono para que se pueda ver hacia atrás como a lo largo para atrás” (F.2).

“Tengo que correr un mueble y un sillón porque es chico el espacio en el living” (F.8).

Se evidencia que la mayoría de los estudiantes realizan las clases de educación física en sus livings a excepción de dos estudiantes, los que realizan la clase en su dormitorio. Sin embargo, uno de estos cuenta con espacio en su living, pero se limita a un espacio reducido, mientras que el otro estudiante va alternando el espacio que utiliza entre la pieza y el living.

Categoría 2. Describa los espacios de su casa que podrían ser utilizados para realizar actividad física

En esta categoría, se pretende conocer los espacios con que cuentan los grupos familiares para realizar actividad física, lo cual se evidencia en los siguientes relatos:

“Tenemos un patio atrás, pero está disparejo, no está techado, por ende, no ocupamos esa parte” (F.2).

“Tengo una pieza arriba que está desocupada, tiene hartoo espacio y es cómoda” (F.4).

“En el living, tiene un buen espacio” (F.5).

La mayoría de los estudiantes cuentan con espacio amplio o apto dentro de su casa a excepción de tres estudiantes que cuentan con espacios externos, pero no con condiciones aptas para realizar actividad física, debido a que este patio es reducido. Por otra parte, solo dos mencionan el patio como opción para desarrollar las clases de forma propicia.

Categoría 3. Describa los espacios de su casa y cómo su familia utiliza esos espacios

En esta categoría, se pretende caracterizar los espacios con que cuentan los grupos familiares y cómo los utilizan para realizar actividad física, lo cual se evidencia en los siguientes relatos:

“Los espacios son chicos, pero de vez en cuando se ocupan para actividades como zumba o baile entretenido” (F.3).

“En el living o el comedor puedo realizar mis clases de educación física. Hay un patio, pero es pequeño” (F.5).

“Yo hago actividad física mayormente en el living y no, mi familia no hace actividad física conmigo, no sé por qué, mi mamá dice que va a hacer actividad física para mejorar su peso, pero no le creo. A veces, cuando hay gente en el living hago en el patio, pero no hay mucho espacio” (F.6).

Los grupos familiares cuentan con espacios definidos para realizar algún tipo de actividad física. Sin embargo, estos espacios son utilizados mayormente por los estudiantes en las clases de educación física. A excepción de dos familias que ocupan este espacio para realizar otro tipo de actividades relacionadas a bailes entretenidos y ejercicios físicos.

Categoría 4. Describa los espacios que pueden ser utilizados para realizar actividad física en su barrio

En esta categoría, se aspira a conocer los espacios que cuentan en su lugar de residencia, para realizar actividad física, lo cual se evidencia en los siguientes relatos:

“Nada, aquí donde vivimos nosotros nada, todo para afuera, todo en las calles principales para allá, pero donde vivimos nosotros no hay nada, hay un espacio aquí atrás de mi casa, como yo soy casa esquina, la última casa, hay un espacio pelado y ahí pero ya para el verano mi hija mayor se lleva a la chica y se ponen a jugar fútbol” (F.1).

“Hay unos juegos de deportes, pero la verdad no vamos muy seguido, con esto de la pandemia tratamos de no salir”. (F.2)

“Hay una sede, pero pasa cerrada, al frente de mi casa hay un área verde pero no se puede hacer ejercicio debido a la pandemia que estamos pasando. Esos son los espacios que hay acá” (F.3).

La mayoría de los grupos familiares cuentan con espacios a los alrededores de su vivienda como multicanchas, áreas verdes y máquinas de ejercicios, entre otros. Sin embargo, por las condiciones sanitarias que vivimos actualmente estos no recurren a los espacios que tienen disponibles. Además, pudimos identificar que uno de los estudiantes no recurre a estas ya que no es un lugar seguro del barrio.

Categoría 5. Describa las opciones de actividad física que existen en su barrio

En esta categoría, se procura conocer las opciones de actividad física que propone el barrio para incentivar a la comunidad, lo cual se evidencia en los siguientes relatos:

“No existen opciones de actividades físicas en mi barrio” (F.5).

“No, que yo sepa no existe ni un tipo de actividades físicas, antes de la pandemia había unos profesores que entrenaban fútbol en la multicancha” (F.7).

“No, juego a la pelota algunas veces en la cancha, pero solamente por iniciativa propia, no existen opciones de actividades físicas” (F.8).

Según las respuestas, se puede identificar que no existen opciones de propuestas de actividades físicas o recreativas dentro de la comunidad que se está investigando. No obstante, algunos de los estudiantes practican actividades físicas de manera recreativa por iniciativa propia.

Categoría 6. ¿Cómo su familia participa de esas actividades?

En esta categoría, se intenta obtener información acerca de la participación del grupo familiar realizada en su lugar de residencia, lo cual se evidencia en los siguientes relatos:

“No hay nada, nosotras para el verano íbamos a la alameda y allá cuando no estaba la cuarentena hacían bailes de zumba y nosotros íbamos a la alameda y nos metíamos en el grupito de zumba, pero igual era lejos” (F.1).

“No hay opciones de actividad física en el barrio” (F.3).

“No, no participan en actividades físicas” (F.6).

En base a la pregunta número 5, se pudo identificar que no existen propuestas concretas de actividades físicas o recreativas dentro de los barrios. No obstante, algunos de los estudiantes practican algún deporte de manera recreativa por iniciativa propia, invitando e incentivando a sus hermanos y primos.

Categoría 7. ¿Qué tipo de actividades física y deportivas usted desearía que se implementara en su barrio?

En esta categoría, se espera que el grupo familiar proponga actividades para ser realizada en su barrio, lo cual se evidencia en los siguientes relatos:

“No sé, yo creo que zumba, igual me gustaría que basquetbol, algunos deportes en general” (F.1).

“Aparte del futbol, me gustaría practicar basquetbol” (F.4).

“Me gusta andar hartito en bicicleta, todo el día cuando me mandan a comprar voy en bicicleta, me gustaría un taller relacionado con la bicicleta. También me gustaría algo como boxeo” (F.8).

Con la información recolectada según el tipo de actividades físicas y recreativas que implementarían los grupos familiares en sus barrios, ellos proponen y quieren que se realicen algunos deportes tradicionales como el fútbol, basquetbol y boxeo, sin dejar de lado el acondicionamiento físico. Además, implementar actividades como baile entretenido, zumba y rutas en bicicletas.

Categoría 8. ¿Cómo describiría las actividades ideales para que usted y su familia participen?

En esta categoría, se espera que los grupos familiares describan las características de las actividades ideales para ellos, lo cual se evidencia en los siguientes relatos:

“Actividades grupales para que participen todos, ósea no sé, de una edad hasta a una edad puede ser para los niños, de otra edad para gente mayor y adulta y así sucesivamente” (F.3).

“De vez en cuando hago ejercicio con mi hermano cuando jugamos a la pelota ya que vivo con mi hermano y mi papá que trabaja toda la semana” (F.5).

De acuerdo con las respuestas obtenidas, se pudo observar que la mayoría no respondió lo que se estaba preguntado. Sin embargo, algunos nos dieron a entender que las actividades ideales serían trabajos orientados por rango etario abarcando a toda la familia. Además, implementando con máquinas de ejercicio dentro de los barrios.

DISCUSIONES

El principal objetivo de esta investigación fue conocer los espacios disponibles para la práctica de la actividad física y las clases de Educación Física y Salud en estudiantes durante el periodo de confinamiento por Covid-19, en consecuencia los principales hallazgos encontrados fueron la necesidad de adaptar las clases de Educación Física y Salud al contexto real en que las realizan los estudiantes; tal como lo plantean Cabero et al. (2018) los entornos de docencia virtuales deben incorporar materiales didácticos y se deben caracterizar por presentar el conocimiento mediante lenguajes y formatos variados como son los textos, las imágenes, los audiovisuales, las animaciones y sobre todo ser adaptados al contexto en cual serán presentados, esto último coincide con lo planteado por (Castillo-Retamal et al., 2021).

En este sentido, según los relatos de los entrevistados, la posibilidad de innovación en el aula muchas veces se limitó debido al contexto de los estudiantes, quedando en evidencia la falta de espacios y privacidad en los hogares, acceso limitado a internet y falta de equipos computacionales, lo que coincide con investigaciones como las de Almonacid et al. (2021), Sierra-Díaz et al. (2021) y Flores et al. (2020).

Como plantea el Consejo General de la Educación Física y Deportiva [COLEF] (2021) los efectos negativos de la no presencialidad de las clases de Educación Física y Salud se pueden resumir en al menos dos aspectos: por un lado, la actividad física y por otro, el desarrollo de las habilidades sociales, lo que coincide con los hallazgos de esta investigación y en los que dejamos en evidencia la importancia de realizar actividad física en familia.

En base a lo evidenciado por esta investigación surge la necesidad de actualizar y preparar a los encargados de dictar las clases de Educación Física y Salud para un ambiente virtual de formación, en el que se pueda hablar de un sistema tecnológico, que proporcione un el aprendizaje autónomo de los estudiantes en este tipo de contexto y adaptado a las necesidades de los estudiantes, en consecuencia la formación inicial en Educación Física debe estar comprometida con las materias que componen el ambiente escolar, ya que es a partir de esta formación que el futuro maestro adquiere los conocimientos y habilidades científicas y pedagógicas necesarias para enfrentar estos nuevos desafíos que hoy nos presenta la pandemia, lo que coincide con lo planteado por Castillo-Retamal et al. (2021), Goig (2014) y Felis-Anaya et al. (2018).

CONCLUSIONES

De acuerdo con la recopilación de información obtenida mediante la entrevista de los estudiantes, se evidenció que la mayoría de ellos debían adaptarse a los espacios de sus hogares como el living y sus dormitorios, para así lograr la ejecución de las clases de Educación Física en un espacio adecuado que permitiera conseguir un ambiente propicio para el aprendizaje. Sin embargo, no siempre se lograba el ambiente esperado para el estudiante, ya que al ser un espacio común de la casa los demás integrantes del hogar estaban realizando sus quehaceres.

Además, se observó falta de interés por parte de los grupos familiares a participar, debido a que la mayor parte del día están ocupados en sus quehaceres laborales, sin coincidir con una hora adecuada para la práctica de actividad física, donde todo el grupo familiar pudiese participar.

Por último, la problemática de la inactividad física es preocupante, debido a que las personas están realizando cada vez menos actividades que involucren un esfuerzo físico o no superan los niveles recomendados por la OMS. En definitiva, se espera que los resultados obtenidos en la presente investigación sean de utilidad a la hora de reconfigurar el modo en cómo se podrían abordar las futuras clases de Educación Física y Salud en un nuevo contexto de confinamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid Fierro, A., Vargas Vitoria, R., Mondaca Urrutia, J., & Sepúlveda Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, 42, 162–171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- American Thoracic Society. (2020). *¿Qué es el COVID-19?* <https://www.thoracic.org/patients/patient-resources/resources/spanish/covid-19.pdf>
- Ayala, M. (2021). *Paradigma interpretativo*. <https://www.lifeder.com/paradigma-interpretativo-investigacion/>
- Cabero, J., Llorente, M., & Morales, J. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 261-279. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.17206>
- Castillo-Retamal, F., Silva-Reyes, L., Muñoz-González, M., López-Toro, L., Plaza-Cofré, P., Arredondo-Muñoz, F., & Faúndez-Casanova, C. (2021). Prácticum virtual en Educación Física: entre pandemia e incertidumbre (Virtual prácticum in Physical Education: between the pandemic and uncertainty). *Retos*, 42, 798–804. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87180>
- Consejo General de la Educación Física y Deportiva. (2021). Educación física escolar segura y responsable ante la “nueva normalidad”. Minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. *Revista española de educación física y deportes*, 429(2), 81–93. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/902/748>
- Consejo General de la Educación Física y Deportiva. (2020). Recomendaciones docentes para una educación física escolar segura y responsable ante la “nueva normalidad”. Minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. *REEFD, Revista española de educación física y deportes*, 429(2), 81–93. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/902/748>

- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Priorización Curricular*. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio/178042:Priorizacion-Curricular#i_w3_ar_Innovacion2_tabs_secciones_1_178042_Fundamentos20y20Orientaciones
- Faúndez, C., Vásquez, J., Castillo, M., Souza, R., & Castillo, F. (2019). Entrenamiento interválico aeróbico y de fuerza muscular en funcionarios universitarios obesos con ECNT: un estudio piloto. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 39(1), 179–183. <https://doi.org/10.12873/391faundez>
- Felis-Anaya, M., Martos-García, D., & Devís-Devís, J. (2018). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 314–329. <https://doi.org/10.1177/1356336X17691215>
- Fernández-Verdejo, R., & Suárez-Reyes, M. (2021). Inactividad física versus sedentarismo: análisis de la Encuesta Nacional de Salud de Chile 2016-2017. *Revista Médica de Chile*, 149(1), 103–109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872021000100103>
- Flores Ferro, E., Maurera Cid, F., Hadweh Briceño, M., Alonso Gutiérrez Duarte, S., Silva-Salse, Á., Peña-Troncoso, S., Castillo-Retamal, F., González Flores, P., Pauvif Cárcamo, F., Bahamondes Acevedo, V., Zapata Vera, G., Zavala-Crichton, J. P., Maureira Sánchez, J., Brevis-Yever, M., & Lagos Olivios, C. (2020). Nivel de satisfacción de las clases online por parte de los estudiantes de Educación Física de Chile en tiempos de pandemia. *Retos*, 2041(41), 123–130. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82907>
- Goig Martínez, R. M. (2014). García Aretio, L. (2014) Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Madrid, Síntesis. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 233–235. <https://doi.org/10.14201/11934>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a Ed.). McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ministerio del Deporte. (2021). *Banda Horaria Elige Vivir Sano - Actualización al 22 de marzo del 2021*. <https://www.mindep.cl/actividades/noticias/1777>
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Actividad Física*. <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/physical-activity>

Mondaca Urrutia, J., Espinoza Sánchez, I., Gómez Gómez, E., González Muñoz, S., Jara Guajardo, A., Vásquez Muñoz, C., & Faúndez-Casanova, C. (2022). Espacio destinado para la práctica de Actividad Física durante COVID-19 en un establecimiento Educacional de la ciudad de Curicó, Chile. *Revista Convergencia Educativa*, (11), junio, 56-66. <https://doi.org/10.29035/rce.11.56>

Robles Garrote, P., & Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 124-139. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., Toledo-Guijarro, J. A., & Bermejo-Collada, C. (2021). Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Física durante la pandemia por COVID-19. Un caso real. *Retos*, 41, 866–878. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.85946>

Datos de correspondencia

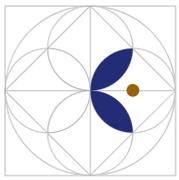
Mg. César Patricio Faúndez Casanova
Universidad Católica del Maule
Talca, Chile
Curicó, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4501-4169>

Email: cfaundez@ucm.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0



Análisis de la Educación Inclusiva: un enfoque desde la realidad institucional en la ciudad de Quito-Ecuador

Analysis of Inclusive Education: an approach from the institutional reality in the city of Quito-Ecuador

¹ Carolina Cañar & ² Dayana Baquero

Cañar, C., & Baquero, D. (2022). Análisis de la Educación Inclusiva: un enfoque desde la realidad institucional en la ciudad de Quito-Ecuador. *Revista Convergencia Educativa*, (11), junio, 67-85. <https://doi.org/10.29035/rce.11.67>

[Recibido: 11 abril, 2022 / Aceptado: 19 mayo, 2022]

RESUMEN

La Educación Inclusiva permite eliminar las barreras de exclusión social educativa, donde los planteles y sus docentes deben considerar la diversidad presente en la clase, pues existen personas que dependen de una necesidad educativa asociada o no a la discapacidad, de esta manera, es necesario preparar estrategias metodológicas, incentivando el aprendizaje de todos los niños por igual. El propósito del escrito es evidenciar si los centros educativos y sus docentes están preparados para atender a los estudiantes con algún tipo de discapacidad. Por otra parte, los objetivos específicos se basan en indagar la normativa educativa vigente en el país y demostrar la discrepancia que existe entre lo que propone el Estado y lo evidenciado en instituciones fiscales, municipales y particulares de la ciudad de Quito. Método: La muestra estuvo compuesta por 30 docentes y 30 estudiantes de la provincia de Pichincha pertenecientes a instituciones educativas fiscales, municipales y particulares; en donde se registró los datos mediante encuestas. Resultados: se identificó que las instituciones no capacitan al personal docente, asumiendo que 9 de cada 10 escuelas no implementan en sus aulas un equipamiento adecuado y 5 de cada 10 no realizan adaptaciones físicas para atender las NEE de sus estudiantes.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, Competencia Docente, Práctica Docente, Educación Básica.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0003-0182-4944> | ct674437@gmail.com

² Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0003-2842-7009> | dayanabaquero562@gmail.com

ABSTRACT

Inclusive Education allows to eliminate the barriers of educational social exclusion, where schools and their teachers must consider the diversity present in the class, since there are people who depend on an educational need associated or not with disability, in this way, it is necessary to prepare methodological strategies, encouraging the learning of all children equally. The purpose of the letter is to show if schools and their teachers are prepared to serve students with some type of disability. On the other hand, the specific objectives are based on investigating the educational regulations in force in the country and demonstrating the discrepancy that exists between what the State proposes and what is evidenced in fiscal, municipal, and private institutions of the city of Quito. Method: The sample was composed of 30 teachers and 30 students from the province of Pichincha belonging to fiscal, municipal, and private educational institutions, where the data was recorded through surveys. Results: it was identified that institutions do not train teaching staff, assuming that 9 out of 10 schools do not implement adequate equipment in their classrooms and 5 out of 10 do not make physical adaptations to meet the SEN of their students.

Key words: Inclusive Education, Special Educational Needs, Teaching Competence, Teaching Practice, Basic Education.

INTRODUCCIÓN

Para comprender la realidad pedagógica de la presente investigación, es necesario realizar un análisis de los documentos y aportes de las diferentes entidades a partir de una fundamentación legal para que exista una educación inclusiva en las instituciones, la cual brinda igualdad de derechos, normativas legales y oportunidades.

En la Constitución de la República del Ecuador [Const]. 20 de octubre de 2008 (Ecuador) en el art. 26. menciona:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (p. 17).

En el art. 27, refiere:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (p. 17).

Los artículos 26 y 27 de la constitución de la República del Ecuador, refieren a la educación como un derecho primordial para todas las personas, sin distinción alguna. Para que el ser humano pueda trabajar en un mismo

espacio, sea participativo para brindar una educación de calidad donde sea capaz de desarrollar sus habilidades y capacidades.

En el art. 46, numeral 3, menciona que “La atención preferente para la plena integración social de quienes tengan discapacidad. El Estado garantizará su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad” (Constitución De La República Del Ecuador, 2008, p. 24). En este artículo se favorece una atención especializada, priorizando a las personas con discapacidad para brindar una educación regular y la participación con la sociedad.

En la misma línea en la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), en el artículo 30, Educación especial y específica menciona que:

El Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades coordinará con las respectivas autoridades competentes en materia de educación, el diseño, la elaboración y la ejecución de los programas de educación, formación y desarrollo progresivo del recurso humano necesario para brindar la atención integral a las personas con discapacidad, procurando la igualdad de oportunidades para su integración social. La autoridad educativa nacional procurará proveer los servicios públicos de educación especial y específica, para aquellos que no puedan asistir a establecimientos regulares de educación, en razón de la condición funcional de su discapacidad (p. 11).

La autoridad educativa debe ajustar sus normativas y planificaciones para fomentar la formación de la persona con necesidades educativas especiales, brindando un establecimiento que elimine las barreras de exclusión. La institución debe promover apoyo y adaptaciones de sus espacios tanto físicas como curriculares para que exista un fortalecimiento en la enseñanza educativa, preparando a los docentes para atender la diversidad que encuentran en el aula.

Siguiendo la misma línea, en los documentos del código de la niñez y adolescencia en el art. 42. Derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad se menciona “Los niños, niñas y adolescentes con discapacidades tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo, en la medida de su nivel de discapacidad” (Congreso Nacional, 2003) De esta manera, se entiende que todas las personas con discapacidades tienen el derecho a una educación inclusiva, donde se priorice sus necesidades y se trabaje al nivel del desarrollo físico, intelectual y cognitivo del mismo.

El propósito de la investigación es concientizar el estado real en el que se encuentran las instituciones educativas quiteñas frente a la educación inclusiva, es decir, que los directivos y los docentes autoevalúen objetivamente sus competencias, cuestionándose si están preparados para atender una Necesidad Educativa Especial. Todo esto, con el fin de modificar un modelo educativo en el que niños, niñas y adolescentes sean partícipes de una educación libre e inclusiva, optando por una misma oportunidad de aprender. Así, los sujetos implicados en el área educativa como directores, personal administrativo y pedagógico deberán proponer y poner en práctica acciones que permitan superar las barreras excluyentes, operando un currículo flexible que

sea adaptado de acuerdo con una necesidad educativa y revisando estrategias metodológicas acorde al contexto evidenciado.

La educación inclusiva es importante, puesto que, es necesario garantizar una educación de calidad para todos y es fundamental que las instituciones y los docentes tengan conocimiento de este tipo de educación y la pongan en práctica. Este trabajo busca abrir el debate sobre la discrepancia que existe entre lo que propone el Estado, acerca de la inclusión educativa, y lo que se evidencia en las instituciones y en la práctica áulica. Por esta razón, en un primer momento, se realizará la revisión del estado del arte. Posteriormente, se explicarán aspectos claves como: el fenómeno de la inclusión educativa de los últimos 10 años, tipos de discapacidades, educación inclusiva en el aula, necesidades educativas especiales, competencia, estrategia y práctica docente. Después, se realizará una breve descripción sobre la metodología a emplear. Luego, se recolectarán los datos estadísticos arrojados por las encuestas. Por último, se expondrán las discusiones finales de la investigación.

ESTADO DEL ARTE

Previamente a desarrollar la revisión de la literatura de los artículos encontrados dentro del estado del arte, es de suma índole recalcar que, de la recopilación bibliográfica realizada, se encontraron en su mayoría artículos referentes al contexto universitario de países europeos y en su minoría correspondientes a países latinoamericanos, dejando en evidencia la falta de investigaciones referentes a inclusión educativa dentro del continente. A continuación, se describirá resumidamente el contenido de los artículos investigativos encontrados en los últimos 5 años:

Los autores Verdugo et al. (2018) en su artículo elaboran una revisión bibliográfica para verificar si la legislación educativa estatal y las normativas vigentes que regulan la Educación Inclusiva en cada comunidad española están estructuradas correctamente para avalar lo que está escrito y ponerlo en práctica. Como metodología para la elaboración de la investigación se inició con un análisis de la legislación y normativa estatal, para después utilizar como instrumento una lista de comprobación que recoge las pautas definidas en cada etapa de atención a la diversidad y los procedimientos de evaluación e intervención en educación inclusiva. Los resultados obtenidos generan gran incertidumbre, pues las normativas se enfocan más en un aspecto organizativo-curricular dejando de lado la calidad de vida que deben tener las personas que requieren una educación inclusiva.

El trabajo investigativo de los autores Marchesi & Hernández (2019) aporta a Latinoamérica, pues desde España nos imparten cinco dimensiones claves para avanzar en la Inclusión Educativa con el propósito de transformar acuerdos políticos que: den prioridad a la infancia, la solidificación de la profesión docente y la evolución cultural. Para el desarrollo de la investigación se toma como metodología la revisión bibliográfica de las normativas legales latinoamericanas, además se indagan escritos realizados en los últimos 20 años en bases de datos como: Redalyc, Latindex, SCOPUS y TDR para después utilizar como instrumento un diagrama de flujo de los principales parámetros que aporten a un progreso en Educación Inclusiva. Los resultados obtenidos

muestran que: las instituciones deben garantizar la prioridad de niños y niñas en situación de discapacidad vulnerable; los docentes deben ser evaluados en base a sus competencias para responder con flexibilidad a la diversidad de sus estudiantes; y, es necesaria una intervención cultural para que la inclusión sea vista de forma natural en el campo actitudinal.

En el artículo de los autores Carmona et al. (2019) se realiza una revisión bibliográfica para analizar la actitud de la escuela romana frente a las relaciones existentes en la familia gitana en correspondencia con el impacto que puede producir esto en el aprovechamiento de una Educación Inclusiva. Como metodología para el desarrollo de la investigación se inicia con la revisión bibliográfica en la Biblioteca Cochrane Plus y posteriormente se realiza una búsqueda en bases de datos como: Redalyc, Latindex, SCOPUS y TDR para después utilizar como instrumento un diagrama de flujo del método de búsqueda y selección de referencias. Los resultados obtenidos muestran que la integración social de las familias y la educación inclusiva del alumnado gitano puede mejorar si la escuela exige tener una relación entre ambos en el mesosistema.

En la investigación del autor Paz-Maldonado (2020) se analiza si el estudiantado universitario en situación de discapacidad se siente incluido tanto externa como internamente en la institución superior. Para elaborar la investigación se utiliza una metodología cualitativa, mediante una revisión sistémica de 22 estudios empíricos de los últimos ocho años, posteriormente se utiliza como instrumento unas tablas de comparación que prioriza aspectos como país de origen de la investigación, cantidad de participantes, género, edad, discapacidad y carreras que cursan. Los resultados obtenidos fueron que las instituciones superiores tienen un gran déficit al hablar de inclusión educativa, ya sea por su falta de protocolos, escasez de competencias docentes e inaccesibilidad de las personas con discapacidad a las instalaciones. Por ello el autor sugiere implementar estrategias de reajuste docentes, diseñar programas de atención y reestructurar la accesibilidad en las instituciones.

En la investigación de la autora Martínez (2021) se realiza una revisión bibliográfica para demostrar la discrepancia existente entre los discursos inclusivos de la OCDE y la UNESCO dejándolos como referentes teóricos incompatibles. Para ello, se realiza una metodología cualitativa donde se desarrolla un estudio de caso a partir de los discursos sobre inclusión educativas entre 1994 y 2019 por la OCDE y UNESCO. Como instrumento se adopta una cartografía social evidenciando las ideas de cada institución para compararlas y diferenciarlas. Finalmente, se tiene como resultado que la OCDE se enfoca más hacia una inclusión meritocrática donde la inclusión educativa es una responsabilidad, innovación y justicia, mientras que, la UNESCO busca una inclusión sociocrítica donde la inclusión educativa es una transformación en las causas y consecuencias de los Derechos Humanos.

El artículo de las autoras Quijije-González & Zambrano-Macías (2022) aporta al Ecuador, pues propone estrategias innovadoras ofreciendo nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje en la Inclusión Educativa en el alumnado de la escuela Francisco de Orellana, ya que ellos no contaban con estrategias que motiven su aprendizaje. Para elaborar la propuesta se utilizan los métodos histórico-lógico para estudiar los escritos que

se han dado a través del tiempo y el analítico-sintético para determinar las causas y efectos, posteriormente se utiliza como instrumento la ficha de observación y la entrevista respectivamente para conocer la realidad educativa. Los resultados obtenidos fueron que cada habilidad debe ser adaptada en solucionar las necesidades y requerimientos del alumnado, mediante la implementación de estrategias que permitan una inclusión educativa en los estudiantes con NEE, estas estrategias son: primero, diagnosticar el tipo de necesidades que presentan los estudiantes; segundo, clasificar las NEE en asociadas a una discapacidad o no asociadas a una discapacidad; y, tercero, abordar las barreras físicas (espacio) y actitudinales (emoción).

Tras haber sistematizado los artículos, desde el año 2018 hasta el año 2022 en relación con el tema investigativo, se evidencia que los escritos encontrados se enfocan en las normativas vigentes que tiene cada país en relación con la Inclusión en el ámbito educativo. Además, la metodología que tuvo más realce en todos los escritos fue la revisión sistémica de escritos bibliográficos. Del mismo modo, los aspectos que no se han investigado dentro de los escritos encontrados residen en la confrontación entre los escritos legales desde la normativa con la realidad del contexto ecuatoriano. En última instancia, los aportes que han brindado las investigaciones de los últimos 5 años se enfocan en la configuración de las normativas vigentes, como: la reestructuración de las instituciones y el mejoramiento de las competencias docentes en relación con la Inclusión Educativa para que sea más factible llevarlas a la práctica.

REVISIÓN DE LITERATURA

El fenómeno de la inclusión educativa en los últimos 10 años

La inclusión educativa ha ido evolucionando en los últimos 10 años, donde se ha visto un manejo adecuado en cada proceso, desde los métodos de aprendizaje, estrategias, técnicas, recursos e inclusive la adaptación tanto física, como tecnológica. La educación inclusiva en el Ecuador surge debido a la gran demanda de la población, pidiendo una educación de calidad para sus hijos con necesidades educativas especiales, debido a que no se veía una integración por parte de la escuela a niños con diferentes estilos de aprendizaje (Morales et al., 2017). De modo que, paso a tratarse de un tema social con un movimiento integrador que permitió el adecuado manejo de la enseñanza a un sistema escolar regular con la ayuda de reformar educativas por parte del Ministerio de Educación, debido a que cuenta con el Proyecto Modelo de Educación Inclusiva, los cuales cumplen principios esenciales para una nueva educación. Estos principios se caracterizan por brindar una misma oportunidad del derecho fundamental a la educación, sus intereses, necesidades y capacidades con la implementación de diseños, programas y juegos que sean inclusivos.

Tipos de discapacidades

Un plantel educativo abraza un sin número de estudiantes, entre ellos están las personas que presentan algún tipo de necesidad educativa especial, estas pueden ser asociadas o no asociadas a la discapacidad. Existen diferentes tipos: física, psicosocial, cognitiva y sensorial, manifestándose en distintos grados de afectación. La

discapacidad física hace referencia a la ausencia de funciones motoras que dificulta el desarrollo de una actividad; lo psicosocial, repercute en el progreso intelectual lo que obstaculiza el relacionarle con los demás; lo cognitivo, limita la habilidad por aprender de la persona; y, lo sensorial, hace referencia a la disfunción de uno o más sentidos como la vista o el oído. Además, “no todos los estudiantes con discapacidad son iguales, ni requieren las mismas adaptaciones. Cada estudiante con discapacidad es único, al igual que lo es cada estudiante sin discapacidad” (Gragera et al., 2016, p. 14).

Educación inclusiva en el aula

La educación inclusiva significa que todos los niños y niñas son acogidos en un sistema educativo inclusivo, el cual permita comprender y ayudar en las diferentes necesidades que requiere cada persona al momento de aprender. Esta educación hace referencia a que todas las personas pueden participar en diversos escenarios escolares, sin discriminar sus capacidades que tiene como objetivo principal implementar un cambio ante la sociedad donde se pueda trabajar operativamente (Calderón, 2012). Se entiende que la inclusión pretende que los niños puedan desarrollar sus habilidades y pensamientos de manera integral con la participación de los demás compañeros para generar espacios de apoyo y cooperación frente a experiencias enriquecedoras de aprendizaje.

Para desarrollar estos espacios de apoyo de aprendizaje, frente a la Educación Inclusiva, tanto los centros educativos como los docentes y estudiantes deben adaptarse a las necesidades que presentan las personas con capacidades diferentes. Desde lo institucional, es necesario hacer adecuaciones físicas, espaciales, de procesos formativos y de concientización; desde el aula, es fundamental realizar modificaciones en el entorno de la clase; y, desde el individuo, es esencial un ajuste que se aplique directamente con el estudiante para atender sus Necesidades Educativas Especiales directamente. Una verdadera educación inclusiva debe partir desde la cultura y la práctica pedagógica, que encaminen al contexto educativo a trabajar todos, sin marginar a otros, sino crear espacios donde existan valores y se brinden las mismas oportunidades a todos los estudiantes.

Necesidades Educativas Especiales

Las Necesidades Educativas Especiales, se les conoce como las dificultades mayores que presenta un estudiante para comprender su propio proceso en el desarrollo del aprendizaje. De hecho, las personas con NEE requieren mayor atención afectiva al momento de trabajar y poner en práctica su conocimiento, por ello, las instituciones proponen adaptaciones curriculares para mejorar la calidad educativa (Rojas-Avilés et al., 2021). Los docentes deben buscar alternativas dentro de sus planificaciones para atender a la diversidad que se encuentran en el aula, con la finalidad de satisfacer las necesidades y los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Cuando se utiliza el concepto de NEE, se entiende a los diferentes factores que intervienen en el desarrollo del aprendizaje del niño, debido a que no trabaja al mismo ritmo de sus pares, por lo tanto, requiere un acompañamiento óptimo del docente para su desempeño (Corral, 2019). La función del docente es ser un guía

porque es un proceso clave para que el niño pueda trabajar en diferentes actividades, por otro lado, comprenda los temas abordados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y este brinde actitudes positivas en el aula.

Competencia, estrategia y práctica docente

Una competencia docente es la habilidad de indagar, planificar y operar un aprendizaje en base a una metodología que permita a los maestros enseñar diversos contenidos. Así, “docentes y directivos figuran como un elemento determinante en el éxito de la inclusión educativa” (Caguano & Orquera, 2021, p. 40). Si hablamos de inclusión educativa estamos hablando de maestros inclusivos que respondan a una competencia docente de calidad, planificando y accionando una clase en base a adaptaciones curriculares que brinden una enseñanza de calidad igualitaria para todos.

Es importante abordar el tipo de estrategias metodológicas durante la enseñanza y el aprendizaje en los niños con necesidades educativas especiales, pues la institución debe conocer y las diferentes habilidades que posee cada niño y de esta manera determinar diferentes maneras para abordar cada clase. Las estrategias de aprendizaje son recursos que garantizan la participación de los estudiantes en diferentes momentos de la clase, cuya finalidad es orientar el contenido con herramientas que sean adecuadas a sus necesidades. De manera que, el docente fomenta en el aula espacios participativos, colaborativos, dinámicos, lúdicos y utilice las tecnologías educativas que permitan al alumno desarrollar sus competencias y ampliar el conocimiento con materiales que direccionan la acción pedagógica (Cabal & Delgado, 2021).

También, el aula es el principal lugar donde surge el conocimiento, pero cuando se habla de educación inclusiva se llega a reflexionar diferentes aspectos, como lo social, personal, cultural y de salud, debido a que depende a la diversidad de estudiantes que encontramos en el aula. Por ello, es indispensable mencionar el ambiente pedagógico para fortalecer una verdadera inclusión, que parte desde un currículo inclusivo que incita a mejorar y aprovechar los espacios de aprendizaje, donde se organice y elimine barreras de exclusión social. Considerando aspectos importantes que atiendan la atención a la diversidad de los alumnos, como: la infraestructura, iluminación del aula, materiales que se adapten a las necesidades de los niños, ventilación, higiene, equipamiento de las mesas y sillas (Presas, 2016).

Finalmente, una práctica docente es la puesta en acción realizada por el maestro en lo que dura una hora de clase, ejecutando actividades didácticas que motiven e incentiven el aprendizaje, desarrollando nuevos conocimientos y evaluando las cualidades de los estudiantes. Una práctica docente inclusiva deberá entonces, fomentar el trabajo en equipo generando un diálogo de respeto donde su objetivo sea comprender un tema determinado con ayuda de todos los integrantes de la comunidad educativa (Simbaña, 2017). Para atender Necesidades Educativas Especiales los docentes deben estar al tanto sobre estrategias de inclusión y deben conocer qué son y cómo elaborar adaptaciones curriculares.

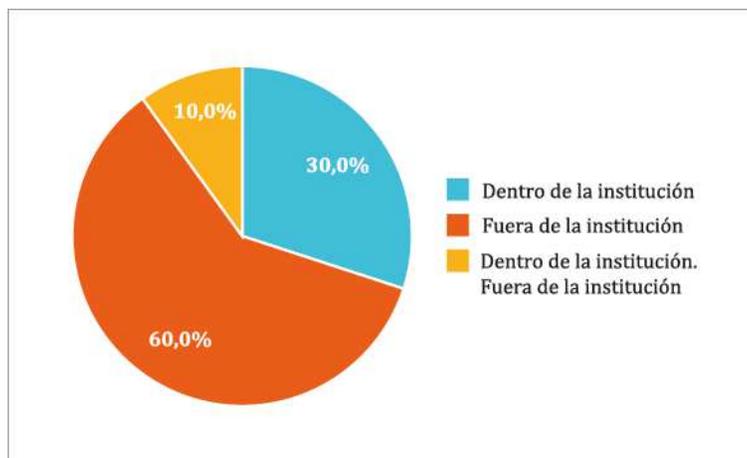
METODOLOGÍA Y MATERIALES

La presente investigación se elaboró mediante una metodología cuantitativa, mediante la utilización de un enfoque descriptivo, el cual se caracteriza por especificar cada uno de los componentes principales del grupo a estudiar (Guevara et al., 2020) con la finalidad de recopilar datos informativos que sean significativos. El método utilizado para alcanzar el objetivo propuesto de la investigación fue el etnográfico, el cual consiste en describir los datos más relevantes ante diferentes sucesos de la muestra recogida en un lapso de tiempo (Cotán, 2020). Por ello, se realizó una encuesta a 30 docentes de diferentes centros educativos, tanto fiscales, municipales y particulares y a 30 estudiantes de diferentes edades y niveles de Educación Básica.

DATOS RECOLECTADOS

Figura 1

¿Ha recibido capacitación en relación con la educación inclusiva dentro de la institución educativa o fuera de la institución?

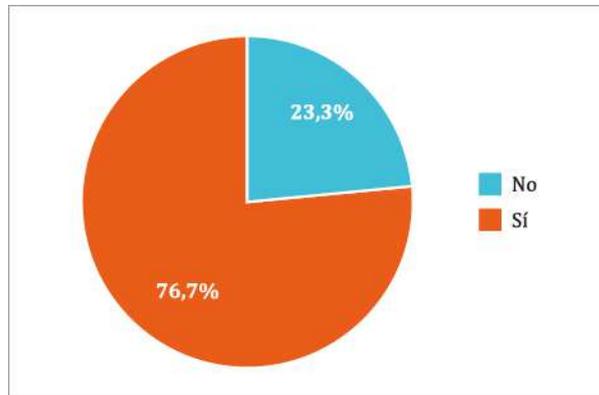


Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 se puede visualizar los resultados de la encuesta realizada a 30 docentes de diversos centros educativos fiscales, municipales y particulares, teniendo como resultado que 9 docentes con el 30% se han capacitado sobre el tema de inclusión dentro de los establecimientos, demostrando que estas instituciones brindan apoyo a sus docentes para capacitarse en la atención a las NEE. Sin embargo, 18 docentes con el 60% se han capacitado fuera del centro educativo, dejando en evidencia que las dieciocho instituciones no brindan la capacitación inclusiva al personal docente. Además, sólo 3 docentes con el 10% se ha capacitado dentro y fuera del plantel educativo.

Figura 2

¿Conoce estrategias didácticas para atender a todos los estudiantes y hacer un aula inclusiva?

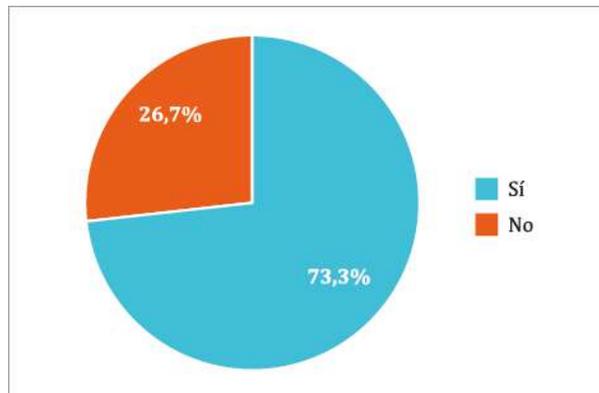


Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2 se puede observar que 23 docentes con el 76,7% afirman conocer estrategias didácticas para atender a todos los estudiantes, ofreciendo múltiples formas de enseñar y aprender. Por otra parte, 7 maestros con el 23,3% no conocen de estas estrategias didácticas, por lo cual no pueden atender a estudiantes con NEE. Dejando así, una ínfima competencia docente de indagar, planificar y accionar nuevas metodologías para atender a la inclusión educativa.

Figura 3

¿Conoce lo que es una adaptación curricular y cómo elaborarla para atender las NEE dentro de la clase?

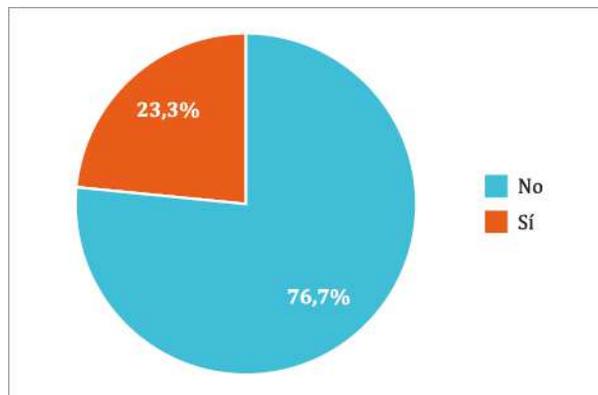


Fuente: elaboración propia.

La Figura 3 evidencia que 22 docentes con el 73,3% conocen lo que es una adaptación curricular, además de eso saben elaborarla para atender las NEE de los estudiantes. No obstante, ocho docentes con el 26,7% no tienen conocimiento sobre lo que es una adaptación curricular, dejando en claro que el resto de los maestros no están preparados para elaborar adaptaciones a la metodología de enseñanza-aprendizaje.

Figura 4

¿El equipamiento para trabajar el aspecto de la inclusión dentro del aula es proporcionado por el centro educativo?

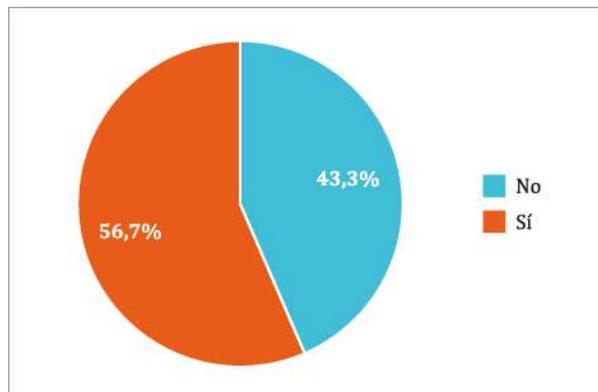


Fuente: elaboración propia.

La Figura 4 nos da la certeza de que sólo siete centros educativos proporcionan el equipamiento adecuado para trabajar el aspecto de la inclusión dentro del aula, dejando al tanto que cada siete instituciones de treinta brindan apoyo al maestro para atender las NEE de los niños con algún tipo de discapacidad. Mientras que, el 76,7% de los centros educativos restantes no brindan la ayuda apropiada a los docentes para trabajar la inclusión educativa.

Figura 5

¿Cree usted que la institución y los docentes están preparados para acoger a estudiantes con NEE?

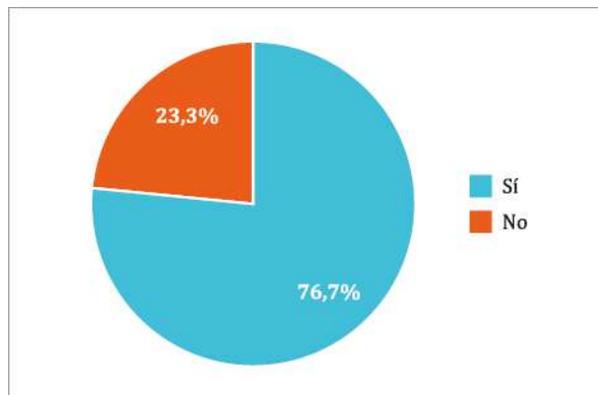


Fuente: elaboración propia.

La Figura 5 demuestra la opinión de los docentes frente a la preparación que tienen las instituciones educativas para acoger a estudiantes con NEE. De treinta docentes, 17 con el 56,7% respondieron que los centros educativos están preparados para acoger e incluir a personas con discapacidad. Mientras que, los 13 maestros restantes con el 43,3% respondieron que no están competentes para hacerlo.

Figura 6

¿En tu escuela o colegio hay una o más personas con algún tipo de discapacidad física o cognitiva?

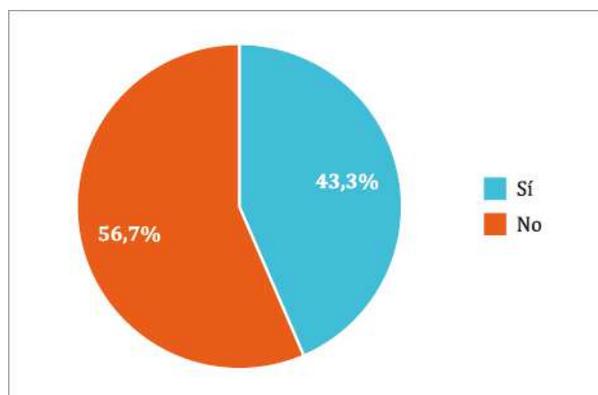


Fuente: elaboración propia.

A partir de la Figura 6, se reflejan los resultados de la encuesta realizada a 30 estudiantes de distintos centros educativos con diferentes edades y niveles de Educación Básica. Donde se demostró que, en las escuelas y colegios existen personas con algún tipo de discapacidad, ya sea física o cognitiva, dando como resultado que 23 estudiantes con el 76,7% de las instituciones conocen que sus compañeros tienen discapacidad, mientras que, con un porcentaje bajo de siete niños con el 23,3% mencionan que en sus centros educativos no hay personas con algún tipo de discapacidad. Al analizar los porcentajes, existe un bajo nivel de instituciones en las que no incluyen a estudiantes con NEE.

Figura 7

¿La estructura física de tu escuela o colegio es adecuada para el ingreso de personas con discapacidad, es decir cuenta con rampas, barandales, señaléticas en braille, ascensores, etc.?



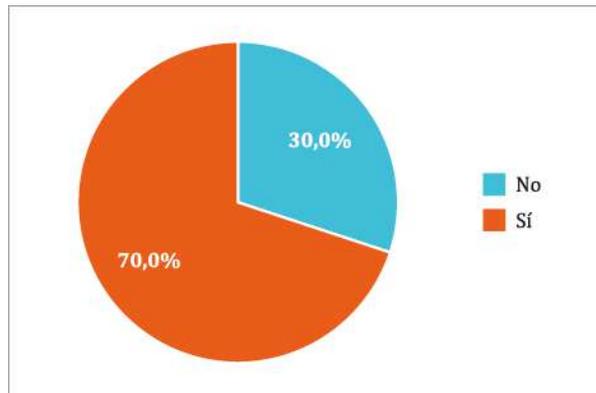
Fuente: elaboración propia.

Con ello, en la Figura 7 se puede reflejar los diferentes tipos de porcentajes que cuenta las instituciones en cuanto a la estructura física, si es adecuada para el ingreso de personas con discapacidad, que cuente con rampas, barandales, señaléticas en braille, ascensores, entre otras. Demostrando que, 13 estudiantes con el

43,3% afirman que, si existe este tipo de estructura, mientras que, un número significativo del 56,7% de los 17 estudiantes mencionan que no hay este tipo de inclusión para las personas que presentan NEE.

Figura 8

¿Crees que estas personas se sienten incluidas, por parte de los docentes y compañeros, en el aula de clase?

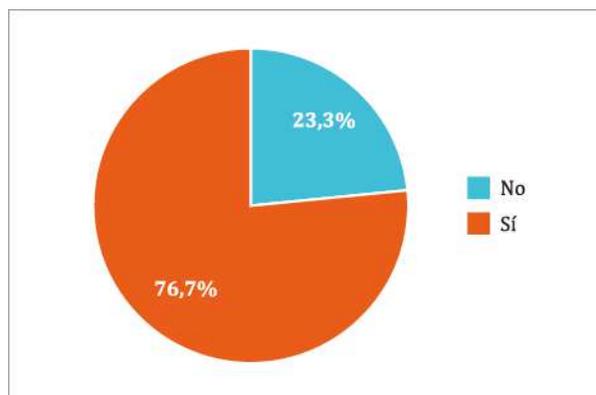


Fuente: elaboración propia.

En la Figura 8, se refleja que 21 estudiantes con el 70% evidencia que sí hay inclusión en el aula, pero un porcentaje significativo de los 9 alumnos con 30% mencionan que es todo lo contrario, ya que, los niños no se sienten incluidos en el salón de clase, esto significa que los docentes no utilizan metodologías acordes a sus necesidades y los compañeros no brindan un ambiente armónico en los salones.

Figura 9

¿El maestro utiliza recursos Tics como videos con subtítulos, juegos interactivos, programas digitales para dar la clase?



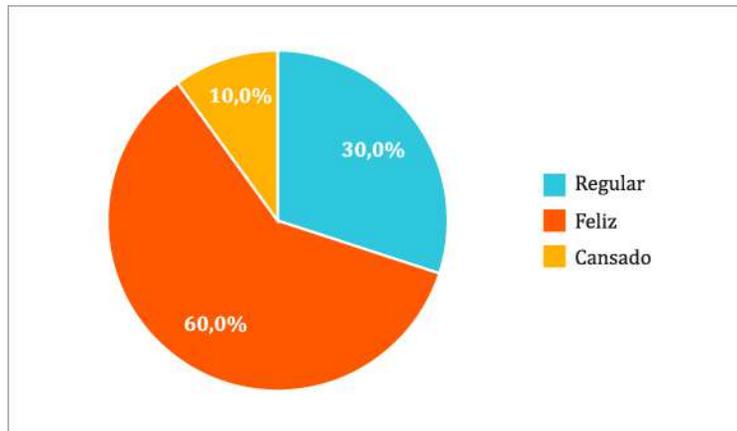
Fuente: elaboración propia.

La Figura 9 refleja las diferentes respuestas de los estudiantes al momento en el que el docente ejecuta su clase, evidenciado los diferentes recursos Tics que se aplican durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, como resultados se encuentra que 23 alumnos con el 76,7% mencionan que sí se aplica estos recursos durante la clase. Sin embargo, un 23,3% de los estudiantes dicen que no se desarrolla este tipo de

recursos interactivos, por ello, al momento de explicar la clase el nuevo contenido no puede ser ejecutado a su totalidad para el desarrollo del nuevo conocimiento.

Figura 10

¿Cómo te sientes en la clase?



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 10, los 30 estudiantes muestran los diferentes estados de ánimo que sienten en sus diferentes instituciones. Por ello, 18 estudiantes reflejan un 60% donde mencionan estar felices en las clases. Además, un número significativo de alumnos con 30% dicen sentirse regular en el aula de clase, sin embargo, el otro 10% dicen sentirse cansados en el aula, demostrando que no existe un ambiente de inclusión y lúdico, ya sea en el aula, patio, biblioteca, laboratorios, entre otros.

DISCUSIÓN

Una institución educativa es el espacio que brinda la oportunidad de un aprendizaje digno, en que se fomenta una visión y misión donde deben prevalecer valores de respeto, equidad y solidaridad. Estos planteles deben ofrecer una educación igualitaria, abriendo sus puertas a toda clase de estudiantes sin distinguir su etnia, su religión, su nacionalidad o su discapacidad. Por esta razón, los centros educativos están en el deber de capacitar a sus docentes con el fin de poner en acción una educación inclusiva. Sin embargo, de 10 maestros encuestados el 40% no ha recibido una preparación para atender las NEE de los estudiantes, dejando en claro que estas cuatro instituciones no están al tanto de las normativas legales del País.

Según la normativa legal de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa, 2011), en el artículo 47, Necesidades Educativas Específicas, menciona que:

Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas

para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez (pp. 48-49).

Siguiendo los lineamientos de la LOEI los centros educativos, al mismo tiempo que deben brindar una formación inclusiva a los maestros, deben ofrecer apoyo para impulsar la competencia docente de indagar y ejecutar nuevas estrategias didácticas para atender de forma igualitaria a todos los estudiantes. No obstante, en las encuestas efectuadas el 40% de educadores no conocen ninguna metodología para accionar una enseñanza inclusiva. De acuerdo con esta ley, estos planteles educativos se comprometen a formar docentes capaces de crear adaptaciones físicas y curriculares, según sea el grado de necesidad educativa específica. Sin embargo, el 20% de maestros encuestados no conocen ni están en la capacidad de realizar estos tipos de adaptaciones.

Por otra parte, cuando hablamos de educación inclusiva el equipamiento para trabajar el aspecto de la igualdad educativa dentro del aula es importante y debe ser proporcionado por el centro educativo. Siguiendo la línea de la normativa legal, la Ley Orgánica de Discapacidad en el artículo 33. Accesibilidad a la educación, menciona que la autoridad educativa nacional debe supervisar que los planteles educativos cuenten con “ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; adaptación curricular; participación permanente de guías intérpretes, según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad” (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADIS], 2012, p. 11).

A pesar de, contar con la normativa anterior, en las encuestas ejecutadas, el 90% de las instituciones no ofrecen intérpretes, equipamiento técnico, ni tecnológico para incluir a las personas con discapacidad en el espacio educativo. Adicionalmente, los planteles educativos y los docentes deben estar preparados para acoger a estudiantes con NEE. No obstante, el 40% de los maestros afirmaron que los centros educativos donde trabajan no están preparados para eliminar las barreras excluyentes y atender a los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa.

Además, en la encuesta realizada a 11 alumnos, se pudo recopilar información significativa, donde se demuestra que tanto en las escuelas y colegios existen estudiantes con algún tipo de discapacidad, ya sea física o cognitiva. Demostrando así que, el 72,7 % de los centros educativos garantizan una educación a los niños con NEE. Sin embargo, un 27,3% de los establecimientos, no trabajan con personas que tengan algún tipo de discapacidad, lo que significa que según la Constitución de la República del Ecuador menciona en sus artículos 26 y 27 que “la educación es un derecho primordial para todas las personas, sin distinción alguna” (Constitución De La República Del Ecuador, 2008, p. 24) lo cual no se evidencio en las tres instituciones del país.

Es importante mencionar que la estructura física de los planteles debe acoplarse a las necesidades de cada uno de los estudiantes, ya que, algunos niños presentan algún tipo de condición que requiere ser atendida por la institución. De acuerdo, a la información evidenciada el 54,6% de los centros educativos posee este tipo de estructura, no obstante, un número significativo del 45,5% no cuenta con la adaptación de estos espacios. Según

la Ley Orgánica de Discapacidades menciona la importancia de eliminar barreras de exclusión y adaptar espacios físicos como curriculares en el aula, pero esto no se evidencia en cinco escuelas, lo cual limita la accesibilidad a los estudiantes con NEE.

En las diferentes instituciones del país existen personas con algún tipo de discapacidad, no obstante, en algunos establecimientos, no se evidencia una verdadera inclusión por parte de los docentes y compañeros de clase. Por ello, un 54,5% de los estudiantes mencionan que, hay igualdad en la clase, mientras que, el 45,5% niega que se aprecie este tipo de equidad porque al momento de planificar y ejecutar los contenidos de las diferentes actividades, no se utilizan metodologías que se adapten a las necesidades de todos los educandos, si no, que se trabaja por igual, a pesar de que las instituciones tienen niños con NEE. En el Código de la niñez y adolescencia, se menciona el derecho a una inclusión al sistema educativo según el nivel de discapacidad del estudiante (Congreso Nacional, 2003), lo cual no se trabaja por parte de los docentes y alumnos del mismo salón.

Por otro lado, en relación con los recursos Tics utilizados por los docentes, se evidenció que el 81,8% ejecutan estas herramientas durante los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre. Sin embargo, el 18,2% dice no evidenciar esta aplicación de recursos durante las actividades trabajadas, lo cual dificulta la adquisición del nuevo conocimiento y se excluye el desarrollo del aprendizaje del niño. Se demuestra que los docentes prefieren utilizar métodos tradicionales y no planificar sus clases con material didáctico que favorezca el rendimiento académico de los estudiantes.

En concordancia con las preguntas de la encuesta, fue importante conocer el estado de ánimo de todos los estudiantes en el aula de clase, es así que, un porcentaje significativo del 36,4% de educandos mencionan sentirse regular en el aula. La Constitución de la República del Ecuador refiere que, es importante brindar una igualdad e inclusión social para el buen vivir de cada una de las personas. No obstante, los alumnos no se sienten en un ambiente confortable y que brinde las mismas oportunidades, esto ocasiona que tenga temor por participar y trabajar en las actividades de clase.

CONCLUSIONES

Al finalizar el presente estudio investigativo, se pudo demostrar que 9 de cada 10 planteles educativos no implementan en sus aulas una equipación adecuada para atender la diversidad en los estudiantes. Evidenciando que, los maestros no cuentan con una ayuda interna para desarrollar un proceso de enseñanza inclusivo, valiéndose así por sus propios medios para la obtención del equipo necesario para ofrecer múltiples formas de aprendizaje. Por esta razón, los centros educativos quiteños no están en la competencia de acoger a personas con algún tipo de discapacidad.

Además, las instituciones quiteñas tanto fiscales, municipales y particulares no cumplen con su rol de capacitar de forma correcta al personal docente, para diseñar estrategias didácticas y crear adaptaciones curriculares, que rompan las barreras excluyentes en el ámbito educativo. Generando así, una discrepancia entre lo que dicen las normativas legales educativas y el accionar de los centros educativos.

Finalmente, es necesario que las instituciones y docentes atiendan a la diversidad de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales y así brindar las mismas oportunidades en los diferentes procesos educativos con la finalidad de que sean incluidos en otros ambientes sociales y de aprendizaje. Debido a que, se evidenció que aún existen prácticas educativas tradicionales y que excluyen a personas que tienen algún tipo de discapacidad, ya sea física o cognitiva, lo que no conduce a una verdadera educación equitativa e igualitaria para todos.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabal Mendoza, C., & Delgado Morán, R. (2021). Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su influencia en la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 4(7), 85-93. Recuperado a partir de <https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/192>

Caguano Torres, V.P., & Orquera Cadena, Z.G. (2021). *Análisis de la percepción de docentes y directivos sobre la inclusión educativa de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa "CMDT César Endara Peñaherrera" Liceo Naval Quito, durante el segundo quimestre del período académico 2020-2021* [Tesis de Grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/25016>

Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58. <https://bit.ly/3CLKLTd>

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (2012). *Ley Orgánica Discapacidades*. <https://bit.ly/3H0nD8C>

Congreso Nacional. (2003). *Código de la niñez y adolescencia*. <https://bit.ly/3oGQKms>

Constitución de la República del Ecuador [Const]. 20 de octubre de 2008 (Ecuador). (2008). <https://bit.ly/3Jn2cf3>

Corral, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumando con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439/505>

Cotán Fernández, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), 83-103. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>

Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3HDF6zx>

- Gragera, R., Cano, I., Asenjo, A. L., Gigante, C., Francisco, C., & Mejías, F. (2016). *Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad o dificultad en el aprendizaje. Guía de orientación al Profesorado*. Unidad de Integración y Coordinación de Políticas de Discapacidad, Universidad de Alcalá. <https://bit.ly/3i7TCFq>
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de la investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Morales, N., Velastegui, L., & Velastegui, P. (2017). Adaptaciones curriculares para la inclusión educativa en la Unidad Educativa Benjamin Araujo. *Revista Ciencia Digital*, 1(2), 63-75. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v1i2.58>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Presas, M. (2016). Educación Inclusiva, ¿Es posible desde la Educación Especial? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 55-68. <https://bit.ly/3CNkJPr>
- Quijije-González, F., & Zambrano-Macías, S. (2022). La trascendencia de la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela Francisco de Orellana. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 215-226. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.999>
- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L., & Borja-Ramos, O. (2021). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Carmona Santiago, J., García-Ruíz, M., Máiquez, M.L., & Rogrigo, M.J. (2019). El Impacto de las Relaciones entre la Familia y la Escuela en la Inclusión Educativa de Alumnos de Etnia Gitana. Una Revisión Sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319-348. <https://bit.ly/3FvGbdI>
- Simbaña, L. (2017). *La inclusión educativa implementada en los distintos ambientes escolares por los docentes en la unidad educativa "Computer World" de la parroquia Tumbaco, cantón Quito, en el periodo escolar 2016 - 2017* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://bit.ly/3JxKR36>

Verdugo Alonso, M.A., Amor González, A. M., Fernández Sánchez, M., Navas Macho, P., & Calvo Álvarez, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>

Datos de correspondencia

Carolina Cañar Tapia

Licenciada en Ciencias de la Educación Básica

Universidad Politécnica Salesiana

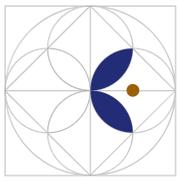
Quito, Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0182-4944>

Email: ct674437@gmail.com



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0



Planificación, enseñanza y evaluación del concepto de ósmosis: un estudio empírico en secundaria

Planning, teaching and evaluation of the concept of osmosis: an empirical study in secondary school

¹ María Camila Castillo Cabezas

Castillo Cabezas, M. C. (2022). Planificación, enseñanza y evaluación del concepto de ósmosis: un estudio empírico en secundaria. *Revista Convergencia Educativa*, (11), junio, 86-107. <https://doi.org/10.29035/rce.11.86>

[Recibido: 01 marzo, 2022 / Aceptado: 03 mayo, 2022]

RESUMEN

El presente artículo analiza la planificación, enseñanza y evaluación del concepto de osmosis que realiza una docente de secundaria. Así, se trata de estudio empírico que contribuye a pensar el acto educativo desde la realidad del aula y por supuesto las decisiones curriculares y de enseñanza que una docente toma entorno al concepto de ósmosis. De acuerdo a lo anteriormente expuesto, esta investigación empleó el enfoque de estudio cualitativo de perspectiva descriptiva por estudio de caso simple. Se siguieron 3 etapas para el desarrollo empírico que evidenciaron los siguientes resultados: Categoría planificación de la clase, la docente tuvo total libertad para seleccionar un modelo o estrategia que orientara su planificación curricular y de enseñanza, así fue seleccionado por ella el modelo propuesto por García (2019) modelo pensado exclusivamente para la planificación de tópicos específico de las ciencias naturales, se basa en 8 dimensiones que relacionan entre otras cosas, las características de los estudiantes, los aportes de la disciplina y el currículo estatal.

Categoría desarrollo de la clase: La docente utiliza estrategias pedagógicas que le permiten gestionar el aula y condicionar a los estudiantes hacia el logro de objetivos de aprendizajes. Categoría ideas de los estudiantes sobre osmorregulación en animales y plantas, los estudiantes establecen que los organismos (plantas) necesitan del agua y minerales para su funcionamiento, los excesos pueden desequilibrar los materiales que necesitan y generar problemáticas de supervivencia; la regulación es vital para mantener dichas condiciones.

Palabras clave: planificación, enseñanza, evaluación, osmosis, docente secundaria.

¹ Magíster en Educación. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0003-4086-9686> | maria.castillo.cabezas@correounivalle.edu.co

ABSTRACT

This article analyzes the planning, teaching and evaluation of the concept of osmosis carried out by a secondary school teacher. Thus, it is an empirical study that contributes to thinking about the educational act from the reality of the classroom and, of course, the curricular and teaching decisions that a teacher makes around the concept of osmosis. According to the above, this research used the qualitative study approach of descriptive perspective by simple case study. Three stages were followed for the empirical development that showed the following results: Class planning category, the teacher had total freedom to select a model or strategy that would guide their curricular and teaching planning, thus the model proposed by Garcia was selected by her (2019) model designed exclusively for the planning of specific topics in the natural sciences, is based on 8 dimensions that relate, among other things, the characteristics of the students, the contributions of the discipline and the state curriculum.

Class development category: The teacher uses pedagogical strategies that allow him to manage the classroom and condition students towards the achievement of learning objectives. Category students' ideas about osmoregulation in animals and plants, students establish that organisms (plants) need water and minerals for their functioning, excesses can unbalance the materials they need and generate survival problems; regulation is vital to maintain these conditions.

Key words: planning, teaching, evaluation, osmosis, secondary teacher.

1. INTRODUCCION

En el quehacer de los docentes, el aprendizaje es el objetivo misional de la enseñanza, y la planificación en el ámbito de la educación formal, es el medio para alcanzar determinado objetivo. Así, la planificación de la enseñanza-aprendizaje-evaluación es un proceso continuo que no encuentra su fin en la formulación de un plan de curso, se trata de un ciclo iterativo de planificación, intervención, reflexión y reajuste que busca incidir en la realidad de los educandos.

Más aún, el proceso de planificación implica la toma de decisiones curriculares y de enseñanza, a saber: qué se va a hacer, cómo, cuándo, dónde, con quién y con qué recurso. Lo que convierte la planificación en una actividad con una intencionalidad eminentemente práctica, ya que precede y preside la acción (Barros, 2008; Martín et al., 2013). En este punto conviene mencionar que la planificación tiene un alto grado de subjetividad, reconocido por el currículo estatal como autonomía profesional, ya que cuando un profesor planifica una unidad didáctica, una lección o unas actividades, integra sus conocimientos científicos, pedagógicos, didácticos, tecnológicos, su experiencia práctica y sus concepciones ideológicas (Pro Bueno, 1999; Lorda et al., 2013).

Por otra parte, la literatura especializada ciñe hacia los años 70 como el periodo de tiempo donde las ideas y las prácticas de la planificación se fueron disipando hasta llegar a la realidad que hoy presentan algunas instituciones educativas en América Latina. El excesivo tecnicismo pedagógico, las estructuras jerárquicas y burocráticas de la inspección educativa y la progresiva integración de los principios y fines de la administración a la educación, convirtieron la planificación de la enseñanza-aprendizaje-evaluación en una simple tarea administrativa, en el llenado de formatos estandarizados que incluyen la terminología del currículo vigente, los

elementos reflexivos de cara a la práctica del aula fueron anulados, relegando la planificación a un mero trámite de la actividad profesional docente (Rodríguez, 2000; Pro Bueno, 1999).

En cuanto a lo que se refiere a planificación de la enseñanza-aprendizaje-evaluación es importante mencionar, además, que responde a las bases y fundamentos de un currículo. En el mundo anglosajón el término currículo es empleando desde hace más de medio siglo, pero en el contexto latinoamericano es relativamente nuevo, por lo cual no existe un consenso respecto a su definición; las múltiples definiciones asocian el término currículo con el plan de estudios, los contenidos a enseñar, con la ruta pedagógica que orienta el ejercicio educativo, pautas institucionales de orden metodológico y todo aquello que se hace en la escuela, visible o no visible.

Autores destacados en el campo educativo establecen definiciones como las que siguen: Stenhouse (1984) define el currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p.10). Se trata de un elemento transformador de la acción educativa, proyecto flexible, general y vertebrado por el conocimiento del docente, de los estudiantes, las características del contexto y perfeccionado a través de la práctica educativa. Por su parte, Posner (1998) lo plantea como un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza.

Otros referentes como Malagón et al. (2019), Osorio (2017), Amadio et al. (2014) y Toro (2017), precisan que se trata de un conjunto de planes y programas de estudio organizados por disciplinas, un producto organizado de conocimientos y valores privilegiados por la escuela para la vivencia en sociedad.

Por otro lado, al hablar de currículo es necesario también hablar de los niveles de concreción curricular, a saber: El diseño curricular de base (macro), hace referencia al proyecto educativo que se tiene como país, por lo tanto, es pensado desde el más alto nivel de responsabilidad política/administrativa dentro del sistema educativo; se trata de referentes que tienen un carácter prescriptivo y orientativo (Lorda et al., 2013; Rodríguez, 2000).

En el contexto colombiano, por ejemplo, el currículo oficial en cabeza del Ministerio de Educación Nacional [MEN] ha emitido los siguientes referentes para orientar el acto educativo: Ley 115 de 1994. Ley general de la educación; lineamientos curriculares del área; estándares básicos de competencias en ciencias naturales; Decreto 1290, que reglamenta la evaluación de los aprendizajes; documentos oficiales sobre proyectos transversales (educación ambiental, educación sexual, derechos humanos, proyectos pedagógicos productivos (PPP)); los derechos básicos de aprendizaje (DBA); matriz de referencia; orientaciones pedagógicas y mallas de aprendizajes.

No es de interés para este artículo la amplia descripción de cada uno de estos referentes, pero sí explicitar a la posible audiencia, que los mismos son de referencia obligada de cara a la planificación del acto educativo en

los siguientes niveles de concreción curricular. Además, están pensados para contribuir en la gestión de la calidad del servicio educativo, su abordaje en las aulas ha requerido una estrategia que permita la integración de estos componentes curriculares, como el caso de la ruta de acompañamiento pedagógico “Siempre día E” y el programa “Todos a aprender” (PTA).

El segundo nivel de concreción curricular es el proyecto curricular de una institución educativa (intermedio). Se trata del aterrizaje del currículo oficial (legislación educativa) al contexto institucional; explicita los principios, fines, horizonte y valores de la institución, su propuesta pedagógica y de gestión, diagnóstico de la comunidad, el nivel de cobertura, etc. (Barros, 2008). El último nivel de concreción curricular es la programación de aula (nivel micro); especifica los objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología, actividades y forma de evaluación. Esta propuesta de aula puede tener distintos grados de complejidad y alcance, ya sean planes anuales, unidad didáctica y planes de clase (Pro Bueno, 1999; Lorda et al., 2013).

De acuerdo a lo expuesto, el objetivo de este estudio es analizar la planificación, enseñanza y evaluación del concepto osmosis, que realiza una docente de secundaria, de manera que el mismo se constituya en un insumo que permita pensar el acto educativo desde la realidad del aula y el conocimiento tácito del docente. Los resultados de esta investigación también pueden ser utilizados como un conocimiento práctico por otros profesores, además de ser una fuente preciosa para los programas de formación docente.

2. METODOLOGÍA

2.1. La metodología cualitativa de perspectiva descriptiva

El interés por analizar la planificación, la enseñanza y la evaluación del concepto de osmosis que realiza una docente de secundaria, llevo a esta investigación a adscribirse a la metodología cualitativa de perspectiva descriptiva. Este tipo de estudio pretende describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos observados desde adentro.

Es por lo que, este tipo de investigación no está interesada en hacer generalizaciones intrínsecas de los resultados, tampoco busca que los mismos lleguen a replicarse en sí mismo. Al contrario, procura desde adentro del fenómeno, reconstruir la realidad tal y como la observan los actores del sistema, cumpliendo con las siguientes características:

- Debe ser conducido en ambientes que resulten cotidianos para los participantes (su ambiente natural).
- No se definen y manipulan variables experimentalmente, las personas y los fenómenos estudiados deben ser considerados como un todo integrado.
- El planteamiento del problema, el objeto del estudio, la pregunta de investigación, la justificación y la hipótesis, no siempre se han conceptualizado por completo antes del proceso de ejecución; se trata de un proceso flexible que se mueve entre los eventos y su interpretación otorgando la posibilidad de ser refinados en cualquier parte del proceso.

- Las experiencias y prioridades del investigador influyen la recolección e interpretación de los datos, lo que lo convierte en el instrumento principal de la investigación
- Los datos no deben ser reducidos a números, sino extraer sus significados más profundos (Cotán, 2016; Carmona, 1997; Krause, 1995; Sampieri et al., 1996; Schettini, 2020).

Ahora bien, de acuerdo con Yin (2010) el estudio de casos es una investigación empírica sobre un fenómeno contemporáneo en profundidad y en su contexto de la vida real. En este sentido, el estudio de caso se utiliza cuando el investigador se propone comprender en profundidad un fenómeno de la vida real y para interpretar esta complejidad, las condiciones contextuales son importantes. En este estudio, el caso se puede describir como una docente de secundaria que planifica, enseña y evalúa el concepto de osmosis.

2.2. Participantes del estudio

La investigación se realiza con una docente de enseñanza secundaria y su grupo de estudiantes. Se trata de un plantel educativo de carácter privado con un nivel socioeconómico alto, la edad de los estudiantes oscila entre los 11 y 12 años; se encuentran cursando el año lectivo 2020, son asistentes constantes al curso de Ciencias Naturales (Biología) impartido en la jornada de la tarde.

La docente, que por cuestiones de privacidad llamaremos Tatiana, cuenta con más de 10 años de experiencia docente, de los cuales cuatro labora en esta institución.

2.3. Descripción del proceso de investigación

A continuación, se describen las cuatro etapas que conformaron el proceso de esta investigación.

Etapas 1. Selección de la muestra

Se trató de un muestreo no probabilístico, ya que se acudió a un participante voluntario. La selección de la docente como participante del estudio se dio por su interés profesional y académico, disposición de tiempo y espacio, apertura en esta investigación en particular; asegura que el resultado de la misma contribuirá a mejorar su ejercicio docente.

Etapas 2. Alistamiento de los instrumentos de recolección de datos

Durante esta etapa se adelantó la elaboración de los instrumentos necesarios para la recolección de datos, a saber: consentimiento informado para el registro de información en audio y video de las clases. El mismo fue suministrado a los acudientes responsables de cada estudiante para su revisión y firma, así como a los directivos docentes de la institución y por supuesto a la docente Tatiana.

Además, se construyó un instrumento para la observación no participante con el propósito de registrar las acciones de la docente y los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación del concepto

de ósmosis. Finalmente, se aplicó una entrevista semiestructurada que partió con una pregunta orientadora de la discusión, pero se permitió a la docente orientar la reflexión de su práctica.

Etapa 3. Inmersión

Consistió en la recolección de los datos en su entorno natural (el aula). Así se realizaron procesos de observación no participantes de las sesiones de clase; finalizada la misma se realizaron entrevistas semiestructuradas que tenían por objeto reflexionar sobre incidentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Etapa 4. Resultados y análisis

Las sesiones de clases grabadas en audio y videos fueron transcritas, posteriormente se identificaron episodios con los razonamientos y acciones inteligentes de la docente, el lenguaje y las formas en que interactúa con los estudiantes; finalmente se realizó un análisis preliminar de los episodios más significativos, los cuales fueron seleccionados de acuerdo al interés de esta investigación y la experticia del investigador.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados de este estudio se presentarán agrupados en tres grandes categorías que sintetizan la planificación curricular a partir de las dimensiones propuestas por García (2019), el desarrollo de las sesiones en términos de la enseñanza y la evaluación en términos de las ideas que, sobre osmorregulación, terminan apropiando los estudiantes. Es importante mencionar que por cuestiones de espacio y buscado sintetizar y ordenar los datos recolectados, solo serán presentados en la Categoría 2: desarrollo de la clase, algunos episodios de las acciones de la docente y los estudiantes, los mismos estarán sustentados por viñetas textuales del proceso de observación no participante o captados durante la entrevista semiestructurada.

Categoría 1: Proceso de planificación de la clase

Se permite a la docente realizar la planificación del concepto de osmosis para 6° grado de secundaria haciendo uso de los referentes que considere más apropiado para su currículo en general y su interés de aprendizaje en específico. Así, la primera toma de decisiones que realiza la docente es planificar la enseñanza-aprendizaje-evaluación a partir del modelo guía de planificación en el aula para la enseñanza de tópico específico de las Ciencias Naturales propuesto por García (2019). Ver Tabla 1.

Este modelo propone siete dimensiones que son desarrolladas por la docente para planificar el concepto de ósmosis; cada dimensión implica una acción que es pensada y ejecutada por la docente de forma autónoma. A continuación, se describe cada una.

Tabla 1

Modelo guía de planificación en el aula para la enseñanza de tópicos específicos de las ciencias naturales.

DIMENSIÓN	ASPECTOS ESTUDIADOS
El contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Relevancia social de los contenidos. • Relaciones CTS. • Utilidad práctica. • Intereses de los estudiantes.
Los aportes de la disciplina (reflexión y actualización científica)	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación lógica del contenido. • Historia de las ciencias.
Características de los estudiantes (adecuación al estudiante)	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda intelectual o exigencia cognitiva de los conceptos. • Nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes. • Pre-requisitos del estudiante. • Ideas previas.
La selección de finalidades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciales aprendizajes de los estudiantes y establecimiento de referencias para el proceso de evaluación.
La enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia global de la enseñanza. • Planteamientos metodológicos para la enseñanza. • Selección y secuenciación de las estrategias didácticas y actividades educativas. • Recursos y materiales didácticos.
La evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con las finalidades de aprendizaje. • Las actividades evaluativas. • Técnicas e instrumentos.
Orientaciones generales del currículo estatal	<ul style="list-style-type: none"> • Lineamientos curriculares en ciencias naturales y educación ambiental. • Estándares básicos de competencia en ciencias naturales.

Fuente: García (2019).

3.1. Dimensión: El contexto

Se trata de una institución educativa de carácter privado con un nivel socioeconómico alto. En términos de infraestructura, cuenta con un laboratorio con las condiciones técnicas específicas para el desarrollo de prácticas experimentales, salones con televisores digitales para la proyección, espacios amplios con zonas verdes para hacer reconocimiento de entornos naturales específicos, biblioteca con más de 1000 volúmenes sobre diversos conocimientos para los estudiantes, al igual que salas y auditorios inteligentes para el uso de las TIC.

En cuanto a los estudiantes que hacen parte de la institución educativa, tienen entre sus características que viven generalmente con familias cuyos padres tiene una edad generalmente adulta (mayor a 40 años) con algunos casos específicos de disfunción familiar donde los padres son separados, pero que, por lo general están

pendientes de sus hijos. El acompañamiento de la institución es muy cercano para con los padres por lo cual, los docentes y directivos están en continua comunicación a través de la diversidad de canales de comunicación y en la diversidad de temas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Según el PEI de la institución, los procesos de enseñanza deben estar orientados por el modelo de enseñanza por comprensión (EpC) que busca fomentar en los estudiantes habilidades para la reflexión y la solución de problemas, tanto cotidianos como académicos y así propiciar en ellos niveles de pensamiento cada vez más altos, centrados en la comprensión de los fenómenos.

Teniendo en cuenta las anteriores características, es importante que los estudiantes aprendan sobre la ósmosis y difusión en procesos de osmorregulación en seres vivos, para comprender el equilibrio que debe existir al interior y exterior de la célula, mediado por la resiliencia que ésta pueda tener con el flujo de materiales terciados por la membrana celular y que permiten la conservación de los seres vivos.

Además, propicia la integración de otros conceptos a nivel biológico, físico y químico relacionados con las leyes termodinámicas, y la descripción de mezclas en relación a los medios de concentración de solutos.

Más aún, la perspectiva CTS permite ir más allá del mero conocimiento académico de la Ciencia y la Tecnología, preocupándose por los problemas sociales relacionados con lo científico y lo tecnológico, favoreciendo la construcción de actitudes, valores y normas de conducta en relación con estas cuestiones y atendiendo a la formación del alumnado para tomar decisiones con fundamento y actuar responsablemente, ya sea individual o colectivamente en la sociedad civil (Osorio, 2002) En este sentido, la educación CTS es una innovación destinada a fomentar una extensa alfabetización científica y tecnológica, que busca promover competencias que no solo contribuyan a entender el significado de las palabras que se mueve en la cultura científica y tecnológica, sino que también, a entender los impactos positivos y negativos que trae el desarrollo tecnocientífico a la sociedad y al medio ambiente.

3.2. Dimensión: Los aportes de la disciplina

En los procesos involucrados en la ósmosis intervienen fenómenos fisicoquímicos (teoría cinético molecular, presiones parciales y equilibrio de solutos y solventes; en termodinámica hay conceptos relacionados con la primera, segunda y tercera ley) relacionados con la presión osmótica y permiten el flujo de agua a través de una estructura porosa.

Además, se constituye como base para explicar procesos adaptacionales de organismos en distintos ecosistemas, donde se ve involucrado el equilibrio de sales y agua en animales marinos, de agua dulce o ambos, denominado osmorregulación.

De acuerdo a esto Ramos establece que,

la membrana celular cumple una función muy importante en el momento de comunicar la célula con su entorno, pues esta se constituye como el límite entre el exterior e interior celular, en su calidad de límite la membrana posee propiedades que permiten y regulan el intercambio de sustancias; en el caso del intercambio de agua la membrana se encarga de acoplar la célula a unas condiciones energéticas. Dichas condiciones de articulación energética ejecutadas por la membrana entre el interior y exterior celular se encargan de impulsar el paso de agua a través de la membrana. Esta importante función de comunicación que realiza la membrana celular se genera debido a su especial estructura (Ramos, 2016).

El transporte de agua a través de la membrana celular u ósmosis es un proceso pasivo; el ingreso y salida de solutos activamente produce unas condiciones que permiten el flujo de las moléculas de agua. Si una célula está inmersa en una solución hipertónica con alta concentración de solutos con respecto a su concentración interior, lo más probable es que se experimente una deshidratación. Si, por el contrario, la solución en que habita la célula es hipotónica y contiene una cantidad reducida de solutos con respecto al interior celular, las consecuencias para la célula también serían nefastas puesto que estallarían por hinchamiento (Delgado, 2019) Algo fundamental para la vida es que se mantenga un equilibrio o ambiente isotónico entre el exterior e interior celular.

Durante el proceso de osmoregulación el agua fluye del exterior al interior celular obedeciendo a un gradiente de concentración, cuando existe una mayor concentración de agua en el medio exterior, el medio interior, por su parte, contiene una cantidad considerable de solutos con respecto a la existente en el exterior. El agua comenzará a fluir hacia el interior mediante un proceso difusivo. Cada una de las moléculas de soluto contiene una energía inherente, lo cual genera que el sistema esté en constante movimiento. Este particular movimiento es azaroso y es quien genera que las moléculas de agua ingresen en la célula, debido a que las partículas de soluto no pueden atravesar la membrana debido a su gran tamaño. El agua fluirá hasta que las concentraciones se igualan, es decir, físicamente implica que el sistema alcanza el equilibrio dinámico y que, en la parte interna de la célula, se ha alcanzado un estado máximo de entropía y la energía útil se ha consumido totalmente.

3.3. Dimensión: Características de los estudiantes

Ideas preconcebidas de los estudiantes en relación al concepto de ósmosis son:

- Se asocia la idea de que el soluto sea sal o azúcar atrae las partículas del agua.
- Se les dificulta entender que las células del cuerpo tratan de equilibrar ambos medios y que responde a fenómenos adaptativos.
- Se les dificulta reconocer y aplicar los conceptos a otros espacios, por ejemplo, los peces que viven en el agua “dulce” o en el mar.

- Se asocia la idea de la ósmosis solo al flujo de agua en animales, sin extrapolar que también el animal introduce solutos a su cuerpo para equiparar los medios internos y externos a partir de adaptaciones.
- Se usan deseo o necesidad para explicar los movimientos del agua (teleología y antropocentrismo).
- Se reconoce el concepto de concentración de agua, pero no se aplica en sus explicaciones.
- Se identifican errores conceptuales acerca de la naturaleza del equilibrio.
- Se identifican problemas para comprender las relaciones soluto/disolvente y concentración/cantidad.
- No se ha de establecen relaciones clave con el conocimiento de la Física y la Química subyacente a los seres vivos, lo que dificulta la comprensión de la estructura y funcionamiento celular (Marzábal et al., 2014).

3.3.1. Prerrequisitos del estudiante

Se tiene en cuenta que los pre-requisitos para el grado sexto según la estructura curricular son:

- Características básicas del funcionamiento celular.
- Membrana plasmática, gradiente o diferencia de concentración, transporte pasivo, difusión simple
- Reconocimiento de mezclas.
- Reconocimiento de las características adaptacionales de los seres vivos de acuerdo a su entorno.
- Energía.

3.4. Dimensión: Finalidades de aprendizaje

La ósmosis celular es un fenómeno que permite comprender el equilibrio que debe existir al interior y exterior de la célula mediado por la resiliencia que esta pueda tener con el flujo de materiales, terciados por la membrana celular y que permiten la conservación de los seres vivos.

Además, le posibilita integrar otros conceptos a nivel biológico, físico y químico relacionados con las leyes termodinámicas, y la descripción de mezclas en relación a los medios de concentración de solutos.

También ayuda a reflexionar sobre las dinámicas sociales en torno a la cocina tradicional, ya que estas prácticas usan elementos propios del conocimiento científico y las representaciones culturales, mediadas por un elemento clave que son los saberes propios de la actividad cultural de los ciudadanos. Además, esto promueve escenarios donde pone en juego reconstrucciones en relación a dilemas de conservación de alimentos por prácticas artificiosas que han demostrado generar enfermedades que atentan con la calidad de vida de las personas.

En sintonía a lo anterior, temáticas en relación a la conservación alimenticia facilita la toma de decisiones informadas y promueven el desarrollo del pensamiento crítico, además posibilita la capacidad de ver la ciencia en modo multidimensional, alejándose de estructuras rígidas y positivistas.

Esto a su vez promueve competencias propias de las ciencias naturales y genéricas, como la capacidad argumentativa, el lenguaje escrito, el discernimiento de la información desde posturas éticas, morales, juicios de valor que en esencia ponen en juego los saberes y representaciones propias del alumno.

A partir de ello los contenidos para esta propuesta de enseñanza (global) permite desarrollar lo siguiente:

Contenidos conceptuales: Describir y caracterizar los elementos que constituyen el proceso de la ósmosis celular, a través del modelo del mosaico fluido de la membrana.

Contenidos procedimentales: Aplicar los procesos de ósmosis a nivel celular para explicar algunas adaptaciones de los organismos en torno a sus hábitats de desarrollo.

Contenidos actitudinales: Valorar la importancia de las tradiciones culturales en relación a técnicas de conservación de alimentos que involucre la ósmosis.

3.5. Dimensión: La enseñanza

Para el desarrollo de la secuencia global de enseñanza para el grado 6 de secundaria, se seguirán las tres fases propuestas por Tovar-Gálvez (2008) para un modelo metacognitivo centrado en la resolución de situaciones problemas, a saber: En la *fase de reflexión metacognitiva*, el docente diseña instrumentos o actividades que permitan valorar los conceptos previos que tiene el estudiante y que se relacionan con la solución de la situación problema, así como algunas habilidades, fortalezas y debilidades que intervengan. La *fase de administración metacognitiva* implica que el sujeto, una vez conozca los estados iniciales de sus componentes cognitivos, articule estos mismos en estrategias para dar solución a la tarea que se le haya planteado. Finalmente, la *fase de evaluación metacognitiva* se da durante todo el desarrollo de la tarea, es decir, desde la evaluación inicial hasta la solución final de la tarea.

A continuación, se explicita la *secuencia global de enseñanza* de acuerdo a las fases anteriores.

Fase reflexión metacognitiva

Actividad 1: En esta fase se plantea como elemento problematizador una lectura científica donde los estudiantes a partir de un asunto socio-científico puedan poner en juego sus apreciaciones en torno a la conservación de frutas a partir de técnicas tradicionales. La lectura se llama *“De las cavernas al supermercado”*. Se establecen preguntas en relación a las bondades de los alimentos conservados de modo natural y de manera sintética, sobre aquellas falencias de los alimentos de acuerdo a los dos métodos de conservación, se les solicita que respondan en relación a los cambios culturales en la forma de alimentarnos y sobre todo aquellas ideas que estén relacionadas con la conservación de frutas de modo tradicional y que medie el conocimiento científico.

Fase Administración metacognitiva: esta fase consta de tres actividades que en términos de la secuencia global son:

Actividad 2: Esta actividad tiene como propósito representar y modelar a través de un vídeo el carácter espontáneo de las partículas de tinta en un medio líquido, para lo cual los estudiantes deberán describir, (representar) el fenómeno de la difusión y deberán extrapolarlo a otros eventos de la cotidianidad.

Actividad 3: En esta actividad se mostrará el carácter osmótico de las frutas a partir de poner en juego el fenómeno de deshidratación y se pueda predecir, observar y explicar (POE) por parte de los estudiantes.

Actividad 4: Con esta actividad se pretende que los estudiantes puedan extrapolar los fenómenos de ósmosis en la osmorregulación de los organismos a partir de las estrategias adaptativas en el equilibrio de sales y líquidos al interior del cuerpo. Para ello se expondrán situaciones de diferentes animales marinos donde puedan plantear comparaciones y explicaciones frente a los mecanismos de absorción o liberación de sales y de líquidos para mantener los medios internos y externos estables.

Fase evaluación metacognitiva: consta de una actividad, a saber:

Actividad 5: En esta actividad los estudiantes deberán hacer el diseño experimental de las técnicas de conservación de frutas y deberán de escribir criterios claros frente a lo que se observará para determinar cómo actúa la técnica sobre los alimentos y cómo discernir sobre qué técnica es mejor. También relacionarán los conceptos aprendidos para que estos puedan ser utilizados en sus explicaciones frente al fenómeno.

En este punto conviene aclarar, que, por pretensiones y alcance de este trabajo, de la anterior secuencia global de enseñanza *solo se analizará la actividad 4 de la fase de administración* que aborda contenidos de orden procedimental y un aspecto específico, como la utilidad que los estudiantes puedan hacer frente a los conceptos de ósmosis y difusión en procesos de osmorregulación, a partir de estrategias adaptativas en plantas y animales de acuerdo a su medio ambiente.

Más aún, según (Tovar-Gálvez, 2008) al desarrollo de esta fase la precede la comprensión por parte de los estudiantes del concepto de osmosis, por ende, lo que se espera es que los estudiantes durante la administración logren construir o reconstruir estas estructuras de comprensión para desarrollar habilidades y competencias a través de la solución del problema. Es por este motivo, que a continuación se realiza una descripción más detallada de esta actividad.

Actividad 4: “Regulación de sales en animales y plantas”

Objetivo: utilizar los conceptos de ósmosis para establecer las estrategias adaptativas de peces y plantas en relación a su medio ambiente.

Dirigida a: estudiantes de grado sexto con edades de 11 y 12 años.

Tiempo: 60 minutos.

Trabajo por parejas.

A partir de esta actividad los estudiantes podrán extrapolar los fenómenos de ósmosis en la osmorregulación de los organismos a partir de las estrategias adaptativas en el equilibrio de sales y líquidos al interior del cuerpo.

Para ello se expondrán situaciones de diferentes animales y plantas marinos donde puedan plantear comparaciones y explicaciones frente a los mecanismos de absorción o liberación de sales y de líquidos para mantener los medios internos y externos estables.

Orientaciones generales

El desarrollo de la actividad tendrá tres momentos, a saber:

1. Se introduce la actividad a partir del *reconocimiento de los conceptos* a abordar para ser aplicados por parejas, estableciendo una breve explicación de lo que significa la ósmosis y la difusión.
2. *Aplicación del taller*, explicitando los puntos clave del taller para ampliar el trabajo desarrollado por parejas.
3. *Discusión de las respuestas* a partir de puesta en común de las parejas de trabajo donde se genera diálogo con los estudiantes para reconocer la participación de los grupos. Se hacen preguntas entre grupos para establecer si existen o no diferencias en cuanto a las respuestas y se concreta a través del análisis que los estudiantes generen.

Materiales: Medio impreso para relacionar la ósmosis en procesos de osmorregulación en animales que sobreviven y están adaptados a medios hipertónicos e hipotónicos a partir de la regulación de sales y líquidos.

Evaluación de los aprendizajes: La evaluación será un proceso continuo, estará presente en todo el desarrollo de la actividad, particularmente se tendrá en cuenta:

- Nivel de argumentación empleado en la socialización.
- Desarrollo de las ideas en la actividad ejecutada.
- Actitud y disposición frente al desarrollo de la clase.

3.6. Dimensión: Orientaciones generales del currículo estatal

Para la planeación de las actividades se tuvo en cuenta las últimas directrices en cuanto al currículo estatal se refiere, a saber:

Lineamiento: Plantea una necesidad práctica en términos de un problema ambiental, tecnológico y propone y discute soluciones.

Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales grado 6: Identifico condiciones de cambio y de equilibrio en los seres vivos y en los ecosistemas.

Acciones de pensamiento:

- Verifico y explico los procesos de ósmosis y difusión.
- Formulo preguntas específicas sobre una observación o experiencia y escojo una para indagar y encontrar posibles respuestas.

- Formulo explicaciones posibles, con base en el conocimiento cotidiano, teorías y modelos científicos, para contestar preguntas.

Derecho Básico de Aprendizaje Ciencias Naturales Grado 6°: Comprende algunas de las funciones básicas de la célula (transporte de membrana, obtención de energía y división celular) a partir del análisis de su estructura:

Evidencias de aprendizaje: Explica el rol de la membrana plasmática en el mantenimiento del equilibrio interno de la célula, y describe la interacción del agua y las partículas (ósmosis y difusión) que entran y salen de la célula mediante el uso de modelos

Categoría 2: Desarrollo de la clase

Como se mencionó anteriormente el desarrollo de la *actividad 4 (fase de administración)* tuvo tres momentos: (i) explicitación de las ideas previas de los estudiantes; (ii) aplicación del taller y (iii) socialización de las respuestas. A continuación, se analiza cada momento.

Momento 1: Relación de la temática a desarrollar con temáticas previamente vistas.

El episodio (E1) muestra cómo el docente inicia la clase con un proceso de contextualización para lo cual utiliza la estrategia pedagógica de preguntas generadoras de recuerdos, para traer al presente situaciones, acciones y pensamientos de las clases anteriores donde se abordó el concepto de la ósmosis a partir de procesos de deshidrataciones de frutas y animales. Esta estrategia le permitió al docente establecer que la osmorregulación es un proceso físico que permite mantener estable el sistema interno.

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

Videos clase.

P: *¿Qué pasaba cuando deshidratamos la fruta?*

E: *la fruta se quedaba sin aire y la fruta se dañaba, se oxidan.*

P: *¿Pero cuando una fruta se oxida, es gracias a qué? A las bacterias, por lo tanto, ¿cuándo sacamos el agua de la fruta, es decir cuando la deshidratamos que pasaba con las bacterias?*

E: *Las bacterias están en lugares húmedos y por ende ya no iban a estar dentro de la fruta.*

P: *¿La función de la deshidratación de las frutas permite que?*

E: *Que esa fruta no traiga las bacterias.*

P: *Finalmente podemos ver que las frutas tienen agua en su interior y es necesario que se extraiga el agua, la actividad de hoy consiste en reconocer como algunas plantas y animales han podido adaptarse a esa ósmosis, pero ¿quién me recuerda que era la osmosis?*

E1: *Es como sales y agua, es un proceso para equilibrar las dos bases.*

E2: *Es cuando tenemos en un lado con sal y al otro lado sin sal y hay un proceso para pasar de un lado al otro para...*

P: *La idea era regular o equilibrar la relación de sal y agua, que pasa si un pez de agua dulce se mete en agua salada.*

E1: *Se deshidrata porque el agua se pasa allá (señala a un lado) a la cosa de la sal para equilibrarlo entonces el pez se deshidrata.*

E2: *Se infla y el pez se muere porque de agua salada pasa agua dulce.*

E3: *El pez de agua dulce está acostumbrado al agua normal, y el agua de mar tiene grandes cantidades de sal y esto hace que cuando el pez este en el mar pues se deshidrate, porque las moléculas de agua pasan a las moléculas de sal porque son demasiadas.*

P: *¿Cuándo colocamos un pez en un lugar donde hay mucha agua con sal, donde se encuentran las concentraciones de sal afuera o adentro?*

E: *Afuera...*

P: *Por lo tanto, el sistema con una menor concentración ¿va atender a qué?*

E: *A salir por eso se deshidrata.*

Finalizado este proceso de contextualización y recuerdo del concepto osmosis abordado en clases anteriores se pasa a un *segundo momento aplicación del taller.*

El episodio (E2) evidencia como la docente realiza una lectura guiada de un texto introductorio, el cual es seguido por los estudiantes. A partir de lo anterior, se inicia un proceso de discusión orientado a partir de preguntas generadoras.

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

Videos clase.

P: *Si nosotros observamos que estas partículas rojitas (señala el televisor que proyecta la imagen) son agua y las púrpuras son sales y otras sustancias, si yo los coloco en medios separados por una membrana, luego de un tiempo ¿qué va a pasar? ¿Las partículas de agua o las partículas de sal?*

E1: *Las partículas de agua pasan al lado de las partículas de sal.*

E2: *La membrana es impermeable*

P: *Semipermeable, por lo tanto, ¿qué va a pasar con el nivel de agua?*

E: *Va a disminuir...*

P: *Va a disminuir y va a aumentar de este lado (señala en el televisor el lado B de la imagen 1 que hace parte de la introducción) vamos a mirar como algunos peces y plantas se han adaptado a esas condiciones, ¿cuál es la adaptación que finalmente le han permitido sobrevivir, que es lo que ellos tienen que asegurar para sobrevivir?*

Los estudiantes tienen dificultades para responder las últimas preguntas, por lo cual, el profesor decide formar parejas de trabajo e iniciar por grupos el desarrollo de la actividad, con lo que se da inicio al tercer episodio (E3), trabajo por parejas.

Este episodio da cuenta de cómo la docente utiliza estrategias pedagógicas que le permiten gestionar el aula, condicionar a los estudiantes hacia el logro de objetivos, como por ejemplo Mientras los estudiantes desarrollan la actividad establecida, la docente monitorea el trabajo de los grupos a partir de rotaciones constantes y preguntas específicas acerca del desarrollo de la misma. Sin embargo, se puede evidenciar como algunos estudiantes charlan, se tiran papeles, se levantan de los puestos, por lo que la docente hace continuos llamados al orden haciendo uso de códigos y señales de comportamiento como levantar la mano y cerrar el puño.

Un estudiante en particular hace caso omiso a los continuos llamados de atención, por lo cual la docente decide enviarlo a dirección por una amonestación, dicho estudiante se rehúsa a salir del salón, la docente decide dejar al resto de estudiantes trabajando e ir con dicho estudiante hasta la dirección, pasó cerca de 10 minutos para que la docente volviera al salón, cuando lo hizo retomar el proceso de rotación por los grupos para verificar el avance del trabajo, no obstante, esta interrupción logro indisponer la atmósfera de trabajo y quitar tiempo, la docente logró retomar la atención de los estudiantes a partir de preguntas indagatorias sobre la lectura.

El episodio (E4), expone el *momento 3 de socialización* donde los estudiantes con sus propias palabras logran explicar cómo funciona la osmoregulación en los peces de agua dulce, la misma evidencia que los estudiantes se aproximaron al concepto y lograron extrapolarlo a otras situaciones de la vida cotidiana

Lo anterior es explicitado en la siguiente declaración:

Videos clase

P: ¿Quién me explica cómo funciona la osmoregulación?

E1: Es un proceso, en los peces por ejemplo funciona cuando los peces pierden agua y para estabilizarse beben agua salada, expulsando la sal.

E2 Tienen que ver la necesidad de estabilizar un sistema, donde el agua en algunas ocasiones tiende a ganar otras a perder.

E 3 Los seres humanos y las plantas también realizan la osmoregulación para equilibrar el medio interno del cuerpo y los líquidos que circulan en el

P: sus explicaciones son acertadas, por ahora se nos acabó el tiempo la próxima clase retomamos y concluimos con el tema.

Categoría 3: Ideas de los estudiantes sobre osmorregulación en animales y plantas

Dimensión: La evaluación de los aprendizajes

Las ideas, explicaciones y respuestas de los estudiantes frente al proceso de regulación en animales y plantas fueron analizadas y organizadas de acuerdo a la relación que establecen con las estrategias y adaptación para la supervivencia. Se puede evidenciar que un porcentaje importante de los estudiantes relaciona la osmorregulación como una estrategia que apoya la supervivencia de las especies en distintos hábitats, la relacionan con términos como equilibrio, balance y sistema. Además, reconocen que la osmorregulación está supeditada a la existencia de ciertos órganos. Ver Tabla 2.

Tabla 2

Ideas de los estudiantes sobre osmorregulación.

Ideas generales de los estudiantes en relación a la osmoregulación en plantas	Ideas generales de los estudiantes en relación a la osmoregulación en	La función del órgano para la regulación de sales y agua.	El medio y la adaptación para la supervivencia.	Las estrategias de supervivencia.
<p>Las plantas deben evitar la cantidad de sales en su cuerpo porque se deshidratan (60%).</p> <p>Las sales generar deshidratación y la planta debe luchar contra eso, botando el exceso de sal (40%).</p>	<p>Los peces no pueden sobrevivir si no logran regular la sal en su cuerpo. (50%)</p> <p>Los peces pueden sobrevivir mejor si no hay tanta sal. (50%)</p>	<p>No aplica.</p>	<p>Los estudiantes logran evidenciar y relacionar el medio ambiente como un elemento clave para su adaptación a partir de los requerimientos de supervivencia en relación a la osmorregulación de los seres vivos. Entienden que los cambios que puedan sufrir las plantas obedecen en este caso a elementos de regulación del agua y las sales para evitar la deshidratación.</p> <p>En relación a los peces, ellos logran establecer que el pez puede controlar o regular la cantidad de materiales (sal y agua) como elemento clave de la supervivencia en relación a la osmorregulación.</p> <p>Por lo tanto el equilibrio entre el medio interno y externo al organismo deben haber mecanismos que permitan el control de ello y que es fundamental para los seres vivos.</p>	<p>No aplica.</p>

Ideas generales de los estudiantes en relación a la osmoregulación en plantas	Ideas generales de los estudiantes en relación a la osmoregulación en	La función del órgano para la regulación de sales y agua.	El medio y la adaptación para la supervivencia.	Las estrategias de supervivencia.
<p>Las plantas “separan” y expulsan sal por sus hojas para regular la cantidad de sales dentro de la planta (70%).</p> <p>Las plantas “filtran” la sal y la separan del agua de mar para su uso (30%).</p>	<p>El agua tiende a salir cuando los peces están en el mar y estos evitan que ello ocurra porque lo perjudica (100%).</p> <p>El agua tiende a salir cuando los peces están en el río y evitan que ello ocurra (100%).</p>	<p>Los estudiantes reconocen que los órganos son importantes para desarrollar estrategias de supervivencia, ya sea desde el uso de las hojas para expulsar el exceso de sales o aquellas estrategias adaptativas en relación a los peces para “evitar” la muerte del organismo en la regulación del agua y que se refieren a fenómenos celulares como procesos (hipertónicos e hipotónicos que no era el propósito de la actividad, pero permite ampliar el tema en una sección próxima sobre estos elementos) que son contrarrestados por los órganos de los peces.</p>	<p>Las plantas “separan” y expulsan sal por sus hojas para regular la cantidad de sales dentro de la planta (70%).</p> <p>Las plantas “filtran” la sal y la separan del agua de mar para su uso (30%).</p>	
<p>Las plantas viven en estos lugares porque necesitan del agua, pero necesitan “adaptarse” a la cantidad de sal (100%).</p>	<p>Si los peces cambian de lugar pueden morir, porque no están acostumbrados al medio, ya que los peces de agua dulce morirían en el mar porque deshidratan y el pez de agua dulce moriría en el agua dulce porque moriría “hinchado” (100%).</p>		<p>Los estudiantes establecen que los organismos (plantas) necesitan del agua y minerales para su funcionamiento, pero que los excesos van a desequilibrar los materiales que necesitan y generar problemáticas de supervivencia; por lo tanto, la regulación es vital para mantener dichas condiciones. En ese sentido cuando mencionan que los cambios de ambiente de aquellos organismos que se encuentran “adaptados” a un ecosistema en particular puede generar la muerte de los mismo por el desequilibrio generado por el flujo de agua que puede ocurrir en cada condición, llevando al ser vivo al deceso por no poder controlar las condiciones nuevas.</p>	
<p>Las hojas permiten expulsar sales porque la planta lo necesitó para su supervivencia (80%).</p> <p>Las hojas están adaptadas a las condiciones del agua de mar, porque no todas las hojas son así (20%).</p>	<p>Los peces tienen escamas y branquias con células que permiten expulsar o absorber agua y sales (100%).</p>	<p>Los estudiantes establecen cuál es la función de los órganos para regular la entrada o salida de minerales y agua. Se reconoce la diversidad de órganos para un mismo proceso (osmorregulación) y el cambio de proceso si varían las condiciones ambientales.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Respecto a lo anteriormente expuesto pueden existir diferentes aspectos que pueden llegar hacer objetos de reflexión, en este caso, los elementos que dirigirán la misma están centrados en: (i) la actividad propiamente dicha en términos de sus objetivos de aprendizaje, prerrequisito de los estudiantes, metodología y contexto de aula; y (ii). Aprendizaje en relación a las respuestas de los estudiantes.

Así pues, en términos de los objetivos de aprendizajes planteados, los estudiantes lograron de manera general establecer en el marco de procesos osmorreguladores de los seres vivos (plantas y animales) las estrategias adaptativas que facilitan la entrada y salida de agua y sales, aspecto fundamental para la supervivencia en su hábitat natural, los resultados obtenidos están mediados por la base de prerrequisitos con la que cuentan los estudiantes, influenciado por el currículo adelantado que maneja la institución.

En términos de la metodología implantada, está íntimamente relacionada con el modelo metacognitivo centrado en la resolución de situaciones problema donde a partir de una situación específica se abrieron espacios de socialización, orientados a partir de preguntas generadoras que dieron la apertura al análisis y desarrollo de la actividad. No obstante, teniendo en cuenta que la actividad se efectuó hacia la última hora de la jornada académica, y que en horas anteriores se desarrollaron actividades de aseo (coordinación de grupo) la puesta en marcha de este tipo de metodologías (socialización de ideas, trabajo en parejas, rotación por los grupos) dificultar en cierta medida la puesta en marcha de la actividad por la disposición hacia el aprendizaje que presentan los estudiantes en estas horas de la tarde, en este sentido, un aspecto a considerar para el mejoramiento de la actividad sería el establecimiento de otro tipo de estrategia metodológica más acorde con la hora de ejecución de la misma.

Por otro lado, durante el desarrollo de la actividad se presentó un incidente con un estudiante que no acato ninguno de los llamados de atención realizados, por lo cual se tomó la decisión de dejar al grupo solo he ir con este estudiante a la coordinación, esta situación propia de un contexto real de aula, logró dispersar el trabajo que se venía realizando con los estudiantes, durante el tiempo en que la docente estuvo fuera los estudiantes no se dispusieron a realizar la actividad dispuesta por este, cuando la docente volvió fue complicado el proceso de captar nuevamente la atención de los estudiantes y enrutar el desarrollo de la actividad aunque lo consiguió con éxito, conocer el grupo facilitó la tarea. En esta medida, es importante para el mejoramiento de la actividad en términos de la gestión del aula, no abandonar el salón por este tipo de situaciones sino utilizar otro tipo de estrategias como delegar una función especial a dicho estudiante, estar constantemente verificando su trabajo o simplemente hacia el final de la clase hacer el respectivo reporte en el libro de seguimiento.

En cuanto al aprendizaje de los estudiantes, se tiene.

1. Los estudiantes logran dar cuenta de cómo la ósmosis y la difusión es clave en el proceso osmoregulatorio de los seres vivos para su supervivencia y que a través de estrategias adaptativas (entrada y salida de agua y sales) éstos pueden desarrollarse para existir.

2. Se puede evidenciar que tanto los órganos como las estrategias adaptativas de supervivencia están en función de su medio y que el cambio de condiciones genera afectaciones en los seres vivos ya que estos en el nuevo medio no se encuentran adaptados y pueden llevar al deceso del mismo.
3. Los estudiantes reconocen que los factores de entrada y salida del agua para las funciones vitales del cuerpo están asociados a los conceptos de ósmosis y difusión, ya que las condiciones recrean cómo el agua va a circular y el sentido que esta puede viajar y es el límite de supervivencia su control adecuado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9]. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>
- Barros, J. F. (2008). Enseñanza de las ciencias desde una mirada de la didáctica de la escuela francesa. *Revista Eia*, 5(10), 5-71. <https://revistas.eia.edu.co/index.php/reveia/article/view/210>
- Carmona, T.G. (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. *Trabajo, Revista Andaluza de Relaciones Laborales*, 3, 163-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3857022>
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48. <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03>
- Delgado, L. (2019). *Aprendizaje del proceso osmótico mediante un caso práctico simulado con peces y algas* [Trabajo fin de Máster, Universidad de Almería]. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/8213/TFM_DELGADO%20MAYORAL%2C%20LUIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, C. (2019). *La planificación en el aula para la enseñanza de la transmisión de la herencia biológica* [Tesis de grado, Universidad del Valle, Colombia]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9493?locale-attribute=en>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-36. https://www.researchgate.net/publication/215561167_La_investigacion_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafios
- López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Lorda, M. A., Prieto, M. N., & Kraser, M. B. (2013). La organización de la tarea didáctica: La planificación. *Geograficando*, 9(9). <https://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/GEOv09n09a05>

Malagón, L. A., Rodríguez, L. H., & Nández, J. J. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Universidad del Tolima.

http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/3023/2/El_Curri%CC%81culo%2CFundamentos_Teoricos_Contento_10_09_2019.pdf

Marzábal, A., Rocha, A., & Toledo, B. (2014). Caracterización del desarrollo profesional de profesores de ciencias - parte 2: Proceso de apropiación de un modelo didáctico basado en el ciclo constructivista del aprendizaje. *Educación Química*, 26(3), 212-223. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.006>

Martín, M., Tedesco, J.C., López, J. A., Acevedo, J. A., Echeverría, J., Osorio, C. (2013). *Educación, ciencia, tecnología y sociedad*. Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI <http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1755/Educacion-Ciencia-Tecnologia-y-Sociedad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Osorio, C. (2002). La educación científica y tecnológica desde el enfoque en ciencia, tecnología y sociedad. aproximaciones y experiencias para la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 61-81. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002803.pdf>

Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Revista zona próxima*, 26, 140-151. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10205>

Posner, G. J. (1998). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.

Pro Bueno, A. D. (1999). Planificación de unidades didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza. Enseñanza de Las Ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 17(3), 411-429. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4070>

Ramos Medina, E. M. (2016). *Propuesta Metodológica para la Enseñanza de los Mecanismos de Transporte Celular a estudiantes de sexto grado* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57717>

Rodríguez Palmero, M. L. (2000). Bibliographical review on the teaching of Biology and research. *Investigações em Ensino de Ciências*, 5(3), 237-263. https://www.researchgate.net/publication/26537118_Bibliographical_review_on_the_teaching_of_Biology_and_research

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (1996). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Schettini, P. (2020). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/53686>

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_4.pdf

Tovar-Gálvez, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4671916>

Toro Santacruz, S. E. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11(1)), 459-483. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf_397

Yin, R.K. (2010). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y Métodos*. SAGE

Datos de correspondencia

María Camila Castillo Cabezas

Magister en Educación

Universidad del Valle

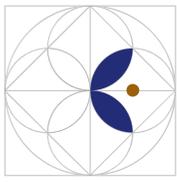
Cali, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4086-9686>

Email: maria.castillo.cabezas@correounivalle.edu.co



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0



Sobre la revista

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Católica del Maule, es una publicación electrónica semestral, editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), definida como una revista especializada en temáticas educativas, de carácter multidisciplinario, que publica aportes que se inscriben en la categoría de: artículos, revisiones documentales, estados del arte, reseñas, ensayos y afines, tanto de académicos e investigadores nacionales y extranjeros, como de estudiantes de post – grado.

Se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

En **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, el lector encontrará también reseñas de publicaciones recientes sobre educación, entrevistas a académicos de reconocido prestigio, conferencias magistrales impartidas en eventos nacionales e internacionales, subsidios metodológicos; además de los resultados de las investigaciones de los estudiantes de postgrado en el ámbito de la educación.

Las secciones que comprende **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación** de la Facultad de Ciencias Educativas, son las siguientes:

Artículos de investigación

Investigaciones empíricas, revisiones y análisis documentales, intervenciones educativas o sistematizaciones de experiencias, estudios evaluativos o de diagnóstico, subsidios metodológicos, ponencias o comunicaciones a congresos, etc. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros).

Ensayos

Reflexiones acerca del fenómeno educativo que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual sobre el tema y manejen una bibliografía pertinente y actualizada. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros).

Reseñas de libros

Del ámbito educativo o de disciplinas cuyas reflexiones hagan referencia a él (3 a 8 páginas como máximo).

Alcance y política editorial

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, recibirá sólo trabajos originales e inéditos. Será responsabilidad exclusiva de los autores cautelar esta disposición, correspondiendo al Comité Editorial de Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, sólo la evaluación de la calidad intrínseca de los trabajos recibidos mediante los sistemas de arbitraje establecidos para este efecto.

Cada trabajo recibido por, **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, para su eventual publicación, es enviado a dos árbitros bajo la modalidad de revisión ciega. Cada árbitro recibirá una copia del trabajo (sin referencias de autores o afiliación a proyectos) y el protocolo de arbitraje de la revista. En el caso de diferencias significativas en los informes emitidos, el trabajo será enviado a un tercer árbitro. Desde la base de la triangulación de estos informes, el Director de la Revista, determinará su publicación o su rechazo. En todos los casos, se informará al (la) autor(a) o autores(as).

Copyright

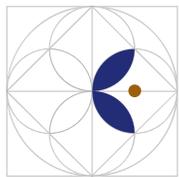
La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo. El trabajo estará bajo licencia Creative Commons.

Patrocinadores

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, es financiada y patrocinada por la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación.

Antiplagio

La Revista Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, utiliza el programa antiplagio **URKUND** para garantizar la originalidad de los trabajos enviados.



Instrucciones para el envío de artículos

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene interlineado sencillo; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en Acerca de la revista.

Directrices para autores/as

Forma y preparación de manuscritos

1. Consideraciones generales

- 1.1.** Los textos deben estar escritos en castellano, inglés y/o portugués, desarrollados en formato Word, tamaño carta.
- 1.2.** En la primera página debe figurar el título del trabajo en castellano, inglés y/o portugués, seguido del nombre y apellidos del autor (a) o los autores, institución a la que pertenece(n), teléfonos y correo electrónico.
- 1.3.** El título de la colaboración debe representar el contenido del artículo y permitir al lector situarse en el contexto específico que aborda. Se debe incluir también la traducción al inglés, en el caso de los textos en español y portugués. Los textos escritos en inglés deben incluir la traducción del título al español.

- 1.4. En caso de que el trabajo haya sido auspiciado o financiado por alguna institución, debe ser indicado al pie de página. De igual forma, los artículos derivados de un proyecto de tesis de postgrado deben indicar el nombre de la respectiva tesis, autor(es), así como del profesor(a) guía.
- 1.5. Los artículos deben incluir un resumen (abstract) que no exceda las 250 palabras; además de 3 a 5 palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave deben estar traducidos al inglés, en el caso de los textos en castellano o portugués. Los textos en inglés deben contener el resumen y palabras clave traducidos al castellano.
- 1.6. La extensión del trabajo debe fluctuar entre 12 a 20 páginas como máximo, en el caso de los artículos, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros. Las entrevistas y conferencias no tienen una extensión mínima ni máxima. Las reseñas deben fluctuar entre 3 y 8 páginas.
- 1.7. El tipo de letra debe ser Times New Roman, o Arial tamaño 12, empleando un interlineado de un espacio y medio, con un margen de 3 cm por lado justificado.

2. Consideraciones referidas al texto

- 2.1. En caso de que el artículo se halle subdividido en secciones o apartados, los títulos deberán ir en negrita e irán precedidos por la numeración decimal, comenzando por 1., siguiendo por 1.1. o 2, según corresponda.
- 2.2. En la línea que da inicio a un nuevo párrafo se utilizará una sangría de cinco espacios en el margen izquierdo. Un párrafo que va a continuación de un título o un subtítulo no lleva sangría en su primera línea.
- 2.3. Las notas a pie de página serán utilizadas, preferentemente, para efectuar comentarios o agregar información que permitan ampliar la perspectiva de lo referido en el cuerpo del artículo. No hay límite de notas a pie de página, siempre que cumplan con lo señalado. Las referencias bibliográficas no deben incluirse como notas, ya que éstas deben aparecer en la lista al final del artículo.
- 2.4. Todas las tablas o gráficos incluidos en el documento deben poseer exactamente el mismo formato.
- 2.5. En el caso de adjuntar imágenes, estas deben estar en formato jpg, tiff, png y/o gif en alta resolución.
- 2.6. Las páginas o folios del documento enviado no deben incluir texto en las cabezas (headers).

3. Consideraciones referidas a la citación

- 3.1. Para las citas no textuales o de referencia general, se indicará entre paréntesis el apellido y el año; por ejemplo: (Morin, 2006). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana & Varela, 1984). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al., 2001). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine 2006, p. 47).
- 3.2. Las citas textuales (en las cuales no se utilizará la letra cursiva, salvo que esta se encuentre en el texto original), serán presentadas de la siguiente manera. Cuando las citas no sobrepasen las cuatro líneas irán entrecomilladas e incorporadas en el párrafo. Las citas de más de cuatro líneas irán en párrafo aparte y exclusivo, sangrado a 10 espacios y sin comillas. Al final de cada tipo de cita se indicará entre paréntesis el apellido, el año y la página; por ejemplo: (Morin, 2006, p. 63). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana & Varela, 1984, p. 73). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al., 2001, p. 98). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine, 2006, p. 47).
- 3.3. Sólo si el (o los) autor(es) y el año han sido precisados claramente antes de introducir la cita, entonces se señalará exclusivamente el número de la página. En el caso de que la cita proceda de Internet, a continuación del apellido se escribirá “en línea” (la dirección electrónica específica será señalada dentro del listado de obras citadas).
- 3.4. El apego de la cita al texto original será pleno, reproduciéndose incluso las singularidades expresivas que pueda contener aquél, en cuyo caso, junto a la palabra o expresión que corresponda, se escribirá entre paréntesis sic.
- 3.5. La exclusión u omisión de alguna parte del texto original (ya sea de una o más palabras) será advertida en la cita poniendo entre corchetes tres puntos suspensivos en el sitio en que corresponda. Asimismo, serán puestas entre corchetes palabras o expresiones que, no hallándose en el texto original, resulta necesario introducir, ya sea para facilitar la fluidez de la lectura o bien para contextualizar una expresión o un contenido que podría resultar equívoca.
- 3.6. De acuerdo a las normas APA, al final del artículo se presentará un listado con las obras citadas, ordenado alfabéticamente según el primer apellido del autor principal. Si en el artículo se han citado dos o más obras de un mismo autor, estas se ordenarán cronológicamente, poniendo en primer lugar la más reciente (y escribiendo el apellido sólo en ésta; en las demás entradas se realizará una línea). Si coincide el año de edición, se diferenciarán agregando una letra después de éste (a, b, c).
- 3.7. Las referencias bibliográficas se elaborarán de acuerdo al siguiente criterio:

Libro completo de un solo autor

Apellido, coma, inicial del primer nombre, punto, año de edición entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, editorial, punto.

Ejemplo

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa.

Libro completo de varios autores

Se indicarán todos los autores, siguiendo el orden anterior. Entre el penúltimo y el último autor (o entre el primero y el segundo, si son dos) se escribirá una “y” (&, en inglés).

Ejemplo

Ceberio, M., & Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Herder.

Capítulo de libro

Se indicará el autor, siguiendo el orden anterior. Después del año se indicará el nombre del capítulo (sin comillas ni cursiva). A continuación, y tras un punto, se escribirá “En”, agregando la inicial y el apellido (este último en mayúscula) del editor o compilador del libro. Después de una coma, se escribirá en cursiva el título de éste, agregando entre paréntesis la página inicial y final del capítulo (ambas unidas por un guión).

Ejemplo

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm, *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Paidós.

Artículo de revista

Después del año de publicación se hará un punto y a continuación se indicará el título del artículo (sin comillas ni cursiva). Tras un punto, se indicará en cursiva el nombre de la revista. Después de una coma, se señalará el número de la revista y, tras otra coma, la página inicial y final del artículo (ambas unidas por un guión).

Ejemplo

Villalta, M. (2009) Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 221-238.

Documentos electrónicos

En general, se procede de una manera similar a lo indicado arriba, incorporando al final de cada referencia la fecha de consulta y la dirección electrónica.

Ejemplo

Fredrickson, B. L. (2000). *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*. *Prevention & Treatment, 3, Article 001a*. <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre030001a.html>

Declaración de Privacidad

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en la “**Revista Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**” se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Aviso de derechos de autor/a



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0