

INNOVACIONES DE ESTRATEGIAS DOCENTES PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN

PROPUESTAS DESDE LA INVESTIGACIÓN



370.7

C822

Corporación Universitaria Adventista. Innovaciones de estrategias docentes para mejorar la educación. Propuestas desde la investigación. Sonia Lucia Vargas y Héctor Fabián Palacios (Compiladores). Sello Editorial SedUnac. 2021.

1. Enseñanza. 2. Estrategias educativas. 3. Investigación.

190 Páginas: 21,59X27,94 cm.

ISBN: 978-958-53658-2-7

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA-CO /SPA /RDA
SCDD 21 /CUTTER – SANBORN.

Corporación Universitaria Adventista©

Sello Editorial SedUnac©

ISBN: 978-958-53658-2-7

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA

Rector

Dr. JUAN CHOQUE FERNÁNDEZ

Vicerrector Académico

Dr. MÓNICA CASTAÑO MEJÍA

Directora Investigación

Dra. ANA CRISTINA ZUÑIGA ZAPATA

Editor

ENOC IGLESIAS ORTEGA

Compiladores

SONIA LUCIA VARGAS

HÉCTOR FABIAN PALACIOS

Sello Editorial SedUnac

editorialinvestigacion@unac.edu.co

Corrección de texto: Dr. ENOC IGLESIAS

Diagramación y carátula: HÉCTOR FABIAN PALACIOS

1a edición: Diciembre de 2021

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin haber citado la fuente. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Adventista.

Este libro es producto de ejercicios investigativos de los autores que aparecen al pie de la firma de cada capítulo; las investigaciones de donde se derivaron se declaran en cada uno de ellos. Este libro resultado de investigación fue sometido a evaluación externa con base en criterios de calidad determinados por Minciencias.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1	6
<i>EPISTEME Y NOCIONES DE JUEGO: UNA REVISIÓN DE LITERATURA</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 2	30
<i>PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL SEA EN MÉXICO</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 3	50
<i>PROYECTO INTEGRADOR: UNA ESTRATEGIA CURRICULAR VIABLE ENTRE LA TEORÍA, LA PROYECCIÓN SOCIAL Y LA INVESTIGACIÓN</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 4	105
<i>FAMILIA Y ESCUELA: ¿QUÉ LAS UNE? ¿QUÉ LAS SEPARA?</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 5	129
<i>PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE A LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD</i>	
<hr/>	
CAPÍTULO 6	169
<i>INICIATIVA EDUCATIVA CON BASE EN LOS ESCRITOS DE ELENA G. DE WHITE</i>	

1 EPISTEME Y NOCIONES DE JUEGO: UNA REVISIÓN DE LITERATURA*

Alixon David Reyes Rodríguez¹

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar las nociones de juego que son empleadas en la literatura científica en relación con el campo escolar, considerando la solidez argumentativa en función de la fenomenología del juego. Para ello se ha procedido a realizar una revisión bibliográfica en cuatro bases de datos, a saber, Google Scholar, Dialnet, SciELO y Redalyc, aplicando criterios de inclusión y exclusión. Entre los resultados más resaltantes se tiene que: hay una abundante producción en el campo del juego en el contexto escolar desde la aplicabilidad y la intervención pedagógica, y poca producción en el contexto nocional y epistémico del juego; hay una considerable amplitud terminológica que genera contradicciones no menores en la interpretación de la experiencia

* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Episteme y nociones de juego: una revisión de literatura"

¹ Profesor de Educación Física, Deporte y Recreación; Magíster en Enseñanza de la Educación Física; Magíster en Educación Superior; Doctor en Educación; Postdoctorado en Historia de la Educación venezolana desde una perspectiva crítica; Postdoctorado en Políticas Públicas y Educación. Autor de varios libros y artículos en revistas indexadas. Ha sido editor de tres revistas científicas y asesor de políticas públicas en las áreas de educación, actividad física, deporte y recreación.

Actualmente es Director de Posgrado y Coordinador del Magíster en Ciencias de la Motricidad Humana de la Universidad Adventista de Chile (UnACh); miembro de la Sociedad Chilena de Educación Científica; investigador del Grupo de Estudios AFSYE, Universidad Adventista de Chile (UnACh); investigador del Grupo de Investigación Educación Física y Salud del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana; investigador del Centro de Investigación en Pedagogía del Movimiento "Prof. Darwin Reyes", de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Maturín, miembro pleno del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); miembro de la Red Latinoamericana de Formadores en Educación Inicial (RELAFEI).alixdavid79@gmail.com

lúdica infantil, usándose mucho la sinonimia sin considerar la naturaleza de las experiencias lúdicas; hay un efecto de cooptación del juego como experiencia libertaria, autotélica, espontánea y voluntaria, al tiempo que se le adjudican significaciones de utilidad pragmática. Dados los resultados, se concluye sosteniendo que el juego ha venido siendo tratado de forma desprolija en el contexto de la formación inicial docente y la práctica docente, además de que la episteme no ocupa el centro de la investigación sobre el juego, más allá de que se declare como foco central de muchas investigaciones.

Palabras clave: Juego, actividad lúdica, enseñanza, autotelia, productividad.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the notions of play that are used in the scientific literature in relation to the school field, considering the argumentative soundness in terms of the phenomenology of play. For this purpose, a bibliographic review was carried out in four databases, namely Google Scholar, Dialnet, SciELO and Redalyc, applying inclusion and exclusion criteria. Among the most outstanding results are: there is an abundant production in the field of play in the school context from the applicability and pedagogical intervention, and little production in the notional and epistemic context of play; there is a considerable terminological amplitude that generates not minor contradictions in the interpretation of children's play experience, using a lot of synonymy without considering the nature of play experiences; there is an effect of co-optation of play as a libertarian, autotelic, spontaneous and voluntary experience, while it is assigned meanings of pragmatic usefulness. Given the results, it is concluded that play has been treated in a sloppy way in the context of initial teacher training and teaching practice, and that the episteme does not occupy the center of research on play, even though it is declared as

the central focus of many investigations.

Key words: Play, playful activity, teaching, autotelia, productivity.

INTRODUCCIÓN

“Y las calles de la ciudad estarán llenas de muchachos y muchachas que jugarán en ellas”
Zacarías 8:5

“La problemática de definir el juego y su papel es uno de los mayores retos a los que se enfrenta la neurociencia, la biología del comportamiento, la psicología, la educación y las ciencias sociales en general [...] (...) solo una vez hayamos entendido la naturaleza del juego, seremos capaces de entender cómo mejorar el destino de las sociedades humanas en un mundo mutuamente dependiente”
Gordon Burghardt

Considerar el tema del juego es relevante en el contexto educacional habida cuenta las posibilidades de enunciación de un discurso otro en relación con este fenómeno que, si bien es cierto, ocupa un lugar preponderante en estudios asociados al campo de la educación y la psicología, no es menos cierto que viene siendo, de igual forma, maltratado (Dealey & Stone, 2018). Tal y como lo expresa Domínguez (2015), el juego viene siendo presentado con bajos niveles de análisis, conducido ello, por una especie de ayuno intelectual al respecto (Suárez, 2010), más, si se considera el estudio del juego desde perspectivas epistémicas, éticas y críticas (Reyes, 2018). Mayormente, los estudios publicados asociados al juego en el campo educacional, pasan por tratarse de intervenciones pedagógicas en contextos escolares, intervenciones estas que parten de posicionamientos algo contradictorios de carácter epistémico y praxiológico.

Por ello se parte con un itinerario que concibe al juego desde tres aristas que son, necesarias a la discusión. En primer lugar, se asume el juego como un fenómeno sociocultural e histórico (Huizinga, 2012). ¿Qué implica asumirlo desde esta arista?, pues, ello implica que el juego pasa a ser una manifestación de la expresión humana que se evidencia en un sistema de relaciones, que es transversal a la vida toda, que permea todos los espacios y dimensiones de la vida, que, además, genera procesos de relacionamiento y socialización, descubrimiento y aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, el juego es una expresión del carácter lúdico de lo humano consolidándose como una experiencia histórica en el sentido de que se da en un tiempo histórico y que responde a unas condiciones que son características de ese tiempo, reconfigurándose según se reconfiguran las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas de un grupo humano (Caillois, 1986, Frost, 2010).

En segundo lugar, se asume el juego como una actividad lúdica. Y esta noción es fundamental dado el propósito del estudio presentado. Al hablar del juego como una actividad lúdica, se destaca la declaración de Schiller (1990), quien sostiene que todo juego es lúdico, pero que no todo lo lúdico es juego. Esta caracterización es fundamental y ayuda a esclarecer una nebulosa concepción de juego sinonimizada con lo lúdico. ¿A qué nos referimos con esto? Nos referimos a que, es muy frecuente hallar literatura que desplaza la dimensión lúdica al juego equiparándoles y por tanto sinonimizándoles, como que si hablar de juego y hablar de lúdica fuese lo mismo. Y allí hay una confusión no solo de carácter semántico, sino también de carácter epistémico, y por ende, praxiológico.

Según Reyes (2012), la lúdica está asociada con un componente muy subjetivo de la integralidad del ser humano, pero real y presente en el mismo. Por tanto, habrá que considerar que lo lúdico excede al juego y lo incluye dentro de su rango de manifestaciones, se asocia a una actitud

predispuesta y positiva precisamente hacia el juego, pero también hacia otras manifestaciones que expresan alegría, compartencia, disfrute *per se*, hacia las costumbres, tradiciones y cotidianidades que, en conjunto con el juego y otras expresiones dan cuerpo a una cultura, hacia la vida, hacia la socialización, el aprendizaje, la creatividad, la exploración, el descubrimiento, el desarrollo de nexos y consolidación de sistemas de relaciones (Alanazi et al., 2020; Gray, 2011). Estamos hablando de actividades como la contemplación, la lectura, el chiste, la chanza, actividades artísticas (pintura, escultura, teatro, canto, danza, manualidades, etc.), actividades deportivas, otras actividades recreativas, el mismo juego, entre muchas otras manifestaciones. Al igual que Reyes (2012), Maturana y Verden-Zöllner (2017), definen el juego asociándolo a una manifestación lúdica, pero no igualándole. Y este aspecto será central en el ejercicio de investigación realizado.

En tercer lugar, se asume el juego como la actividad principal de la infancia (Mieles-Barrera et al., 2020), más no como exclusiva de esta etapa en la vida humana. Y esto, dado que desde el nacimiento, las niñas y los niños comienzan a relacionarse con los demás y con el mundo a través de experiencias lúdicas, siendo el juego, la más expedita de ellas. Además, el juego se evidencia como una manifestación que es transversal a la vida. Así lo destaca García (2006), cuando sostiene que:

Todos somos pues portadores del juego... es denominador común para todas las personas. Juega el niño y el viejo, el hombre y la mujer, lo hace el blanco y el negro, el amarillo y el cobrizo, juego el hombre de hoy y el de ayer pero también lo hará el de mañana, mientras que el mundo sea mundo (p. 83).

Considerando los planteamientos ya esgrimidos, se constata que el juego es preocupación en los contextos de la educación, la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, el derecho, etc. La literatura exis-

tente permite advertir una creciente producción en estas dimensiones del saber y el hacer humano en relación con este fenómeno lúdico. Entre estas, la educación ocupa un lugar de preponderancia en los campos de estudio, habida cuenta que la argumentación mueve el terreno hacia la relación entre el juego y el aprendizaje, y últimamente con mucho énfasis en una relación entre juego y enseñanza.

Ahora bien, si se considera la investigación relacionada con el interés de esta revisión, se encontrará que la literatura destaca por ser poca o nula en el campo. A pesar de que el juego es tema de investigación, se asume una sinonimia de este con la actividad lúdica, al punto que, empleándose ambos conceptos, se hace referencia a lo mismo. Trabajos como el de Huizinga (2012), han sido esclarecedores para confirmar la diferencia entre el juego y la lúdica; lo mismo que hace Caillois (1986), Schiller (1990), entre otros. Hay otros ejercicios como el de Scheines (1998), quien publicó el libro *Juegos inocentes, Juegos terribles*, en el que la autora analiza el juego en el contexto de la concepción moral y ético-política, además de considerar la fenomenología del juego, destacando la distinción entre la actividad lúdica y el juego. De igual forma Pavía (2009), destaca la diferenciación entre el juego, la lúdica, el jugar y el modo de jugar. Griffa et al. (2021), igual destaca la diferenciación entre el juego y la actividad lúdica que podría, o no, conducir al juego.

Siendo así, el interés que ocupa este trabajo pasa por contrastar las nociones de juego que se vienen erigiendo desde estos campos disciplinares, y más aún cuando tales nociones son empleadas para sustentar ciertas prácticas en el contexto pedagógico y didáctico. Es por ello que, el objetivo de este trabajo pasa por el análisis de las nociones de juego que son empleadas en la literatura científica en relación con el campo escolar, considerando la solidez argumentativa en función de la fenomenología del juego.

METODOLOGÍA

Este trabajo responde a una revisión narrativa, lo que implica una búsqueda sistematizada de literatura. De acuerdo con Vestena y Díaz-Medina (2018), la revisión narrativa explora, describe y discute un tema. Además de ello:

(...) es una estrategia que facilita la comprensión de un determinado tema, puesto que lo describe de forma amplia; suele tener fundamentación teórica y/o de contexto; permite la inclusión de diferentes tipos de información, considerando distintas fuentes; exige habilidades críticas y de reflexividad por parte del investigador. Además, posibilita el aprendizaje mediante la definición y detalle de conceptos; obtiene estudios realizados previamente sobre el mismo tema, considerando el proceso histórico y avances en el área; así como también, identifica y selecciona referencias, métodos y técnicas para ser utilizados en futuras investigaciones (p. 1).

La revisión narrativa está asociada, más a un estudio de carácter cualitativo en la revisión bibliográfica. No obstante, ello no quiere decir que no posea criterios y patrones de búsqueda coherentes. Si bien es cierto, su principal propósito no es el de cuantificar la producción científica, sí considera esta producción en términos de su caracterización y aporte a un determinado tema de estudio. De allí que para esta ocasión, se ha optado por este tipo de revisión, dado el tema y el propósito del estudio: el análisis nocional.

Así, para esta revisión narrativa, se hizo una búsqueda en las siguientes bases de datos: Google Scholar, Dialnet, SciELO y Redalyc. Los criterios de inclusión fueron: artículos de revistas científicas con indexación vigente, artículos a texto completo que impliquen trabajos realizados en el contexto escolar en relación con el juego o ensayos relacionados sobre

fenomenología del juego. Además, el rango de estudio va desde 2001 hasta 2020, en español, inglés y portugués. Las palabras clave empleadas para la búsqueda fueron: juego autotélico, *autotelic game*, *jogo autotélico*, juego libre. En cuanto a los criterios de exclusión, están: el acceso restringido, poblaciones distintas al campo escolar.

RESULTADOS

Tal y como se ha destacado con anterioridad, los resultados de esta revisión de literatura priorizan el análisis nocional con respecto al fenómeno del juego en el contexto escolar. No obstante, y a pesar de que, al tratarse de una revisión narrativa, los resultados que se priorizan son de carácter cualitativo, parece vinculante destacar la cantidad de resultados en la búsqueda inicial que se hizo, y ello por cuanto permite advertir que la producción científica en el contexto de estudio es amplia en el sentido del empleo del juego como instancia que tributa al aprendizaje, pero no solo como instancia que lo faculta y lo potencia, sino también como mecanismo de enseñanza directiva. Como se puede observar en la tabla 1, los resultados hallados en las bases de datos consideradas en el estudio, declaran que hay una cuantiosa producción de textos que toman el juego como elemento fundacional y preocupación de estudio.

Tabla 1.
Resultados de búsqueda.

Bases de datos	Palabras clave	Cantidad
SciELO	Juego libre	N=73
Redalyc	Juego libre	N=286
Google Scholar	Juego autotélico	N=2300
	Autotelic game	N=10100
	Jogo autotélico	N=1740

Dialnet	Juego autotélico Autotelic game	N=3 N=2
Total		14.500

Fuente: Elaboración propia.

Llama la atención que los resultados asociados a la categoría ‘juego autotélico’ y sus correlatos en inglés y español ocupen la mayor cantidad de resultados posibles, esto es, 14.140 resultados. Estos resultados implican la aparición del término en el documento completo, sin distinción de que sea usado en el título, el resumen o el texto ampliado. Y llama la atención dado que el juego autotélico es presentado como una noción que sustenta la idea del juego como un fin en sí mismo (Huizinga, 2012; Mielles-Barrera et al., 2020), sin embargo, los trabajos dedicados al estudio de la fenomenología del juego son escasos, y prelan los trabajos que, aunque usan la expresión ‘juego autotélico’, en realidad la emplean como palabra talismán, esto es, un eufemismo (López, 1987). Se hace una selección léxica que propende a la persuasión en la comunicación de los resultados de estudios (Guervós, 2008), y, de hecho, se advierte que, en los textos que usan esta noción del juego como actividad lúdica que tiene fin en sí mismo, luego se declaran intervenciones en las que el juego es presentado como una estrategia didáctica (García y Rodríguez, 2007; Minerva, 2002), como mecanismo directivo de la enseñanza, incluso varios trabajos de los que devienen de intervenciones pedagógicas.

Entre otros de los resultados que podemos destacar tras la revisión de textos que pudiesen entregar elementos para el debate, están:

- Hay una abundante producción en relación con el tema del juego, siendo la mayoría de los trabajos considerados, aplicaciones de intervenciones en el campo escolar;
- Hay poca producción de carácter ensayístico y de corte epistémico-filosófico sobre el juego;
- Si bien es cierto, la producción en el contexto del juego es am-

plia, vale destacar que los trabajos presentados, poco o muy poco piensan el juego desde su fundamentación teórica, epistémica, y mucho menos desde una perspectiva crítica. Se sigue una línea de aceptación de categorías sin análisis de las mismas;

- La noción del juego autotélico es empleada de forma cutánea, es decir, aunque se usa como antecedente histórico-epistémico, hay notables contradicciones a nivel de aplicabilidad;
- Hay una considerable amplitud conceptual con respecto al juego que, sin el análisis correspondiente, es empleado en la producción literaria: juego libre, juegos lúdicos, juegos recreativos, juego espontáneo, juego controlado, juego vigilado, juego mediado, juego regulado;
- En la literatura encontrada, hay basamento en clásicos de la literatura referentes al juego, siendo los más usados, referentes provenientes del campo de la psicología, estando mucho más asociado a un esfuerzo por sustentar la relación entre juego y aprendizaje;
- En América Latina, en los últimos 10 años (2010-2020), y en lo que se ha investigado y publicado, la tendencia ha aumentado en cuanto al sustento de la relación entre juego y enseñanza. No obstante, hay mucha producción que, consideramos viene siendo ignorada, especialmente aquella relacionada con la autotelia como característica fundante del juego, incluso en los referentes provenientes del campo de la psicología;
- Hay poca citación y referencia a investigadores latinoamericanos, con una marcada dependencia epistémica hacia referentes eurocidentales;
- Hay empleo sinonímico de términos asociados al juego, siendo la actividad lúdica la principal sacrificada, dado que esta es poco o nada explorada;
- Hay vaguedad conceptual con respecto al juego, a pesar de que características básicas del juego como autotelia, libertad, voluntariedad y espontaneidad, son aceptadas y reconocidas por autores

que posteriormente emplean el término 'juego' para referirse a actividades que posteriormente son usadas con fines diferentes al juego mismo;

- Schmid (2009, 2011), es el único autor que, publicando en revistas indexadas, plantea trabajos de corte epistémico conducidos a poner en cuestión la noción de autotelia en el juego.

DISCUSIÓN

La temática del juego se ha convertido en una preocupación relevante en el campo educacional, especialmente en la formación inicial docente, y en carreras asociadas a la educación inicial (parvularia, preescolar), la Educación Física, educación diferencial (educación especial), entre otras dimensiones de la educación. El juego pasa por ser tema de discusión y debate, por ser tema de orden curricular en los planes de estudios universitarios que tributan a la formación de docentes en los campos ya señalados. No obstante, más allá de que se trate de una preocupación en la formación inicial, y a juzgar por la revisión de literatura, el análisis nocional del juego es un tema que está siendo desplazado por la instrumentalización del mismo y su conversión en actividad utilitaria. De hecho, tal afirmación es comparable a la afirmación que hace García (1995) en su investigación en relación con la concepción del juego, en la que sostiene que: "Multitud de autores han publicado teorías sobre los beneficios, valores, etc., del juego; pero casi todos lo han hecho con una óptica utilitarista, ¡nada más lejano de la esencia misma del juego!" (p. 125), y luego agrega:

(...) el acercamiento de la mayoría de los estudiosos se hace con una finalidad práctica de tipo histórico, didáctico, e incluso, económico. ¡Craso error!, el juego, en lo más profundo de sí mismo, no posee ninguna finalidad utilitaria. Quizás por ello, a pesar del gran volumen bibliográfico al respecto, muy pocos autores han logrado encontrar la senda que conduce al concepto del juego (p. 126).

En este orden de ideas, Aquino y Sánchez de Bustamante (1999), agregan:

(...) una escuela formalista y utilitaria ha hecho del juego una forma solapada de tarea, quitándole frecuentemente su propia esencia; sin embargo los intentos serios que se han realizado a través de sucesivas propuestas ubican en un lugar preeminente a las actividades lúdicas (pp. 131-132).

Scheines (1998), se suma a este coro de voces al sostener:

El pragmatismo asimila el juego a sus principios básicos, lo fuerza hasta hacerlo encajar en sus moldes, aun a costa de pervertir su sentido. Desde este nuevo enfoque, el juego deviene en algo eminentemente útil: un instrumento eficaz para encauzar a los infantes dentro del sistema de la vida adulta, prever conflictos empresariales y entrenar ejecutivos, planear estrategias de mercado, políticas y diplomáticas... Este intento de encajar el juego dentro del sistema de utilidades y beneficios de la 'vida real' escamotea su auténtico sentido: su esencia ontológica y existencial (pp. 13-14).

Esta falta de interés en la indagación teleológica y fenomenológica del juego viene siendo causada también por las lógicas de formación docente. Esto es, tal y como lo sostiene Ordine (2013), hay una tendencia que termina de imponer saberes que son útiles y productivos, al tiempo que señala otros como inútiles y no productivos. "La lógica del beneficio mina por la base las instituciones (escuelas, universidades, centros de investigación, laboratorios, museos, bibliotecas, archivos) y las disciplinas (humanísticas y científicas)" (op. cit., p. 9). El juego pasa a ser materia de interés cuando es estudiado, más como una actividad (de allí que pueda tecnificarse), más como una palanca que como un fenómeno sociocultural e histórico. En su investigación, Nakayama (2018), sostiene que hay diferencias entre el 'jugar por jugar' y el 'jugar para'. Además, cuando el

juego es considerado como un mecanismo inductivo de conductas apriorísticas, ocurre lo que ya señala Mantilla (2016) en su investigación, esto es, se ejerce un efecto biopolítico a partir de la esfera lúdica cooptando la instancia para la introducción de arquetipos conductuales esperados. Ello ha arrinconado, además, al juego, mutándolo en un dispositivo para la regulación infantil, bajo el argumento del aprendizaje y la enseñanza, dejando de lado la premisa del juego como fenómeno que produce el aprendizaje de forma natural y espontánea. Esta cooptación del juego en el contexto escolar (en educación inicial, básica, media y universitaria), restringe la autonomía y el desarrollo de la creatividad en las condiciones naturales en que el juego se expresa, tal y como ha sido confirmado por la investigación de Grau et al. (2018), en la que se señala que el juego está siendo instrumentalizado y utilizado de forma exclusiva como elemento instruccional en la educación inicial (parvularia, preescolar). En Educación Física no vendría a ser distinto (Griffa et al., 2021; Reyes, 2018).

Si bien es cierto, el juego pasa por ser una instancia que tributa al aprendizaje, esto es generado en un contexto natural, espontáneo y libre (Huizinga, 2012). Y, aunque la literatura (generalmente en educación), venía dando prelación a la relación entre juego y aprendizaje, la tendencia ha ido inclinándose en los últimos años hacia investigaciones que intentan justificar una relación causal entre el juego y la enseñanza desde el campo de la psicología. No obstante, vale destacar que en autores como Piaget, la autotelia, la espontaneidad, el placer y la organización, son características fundamentales del juego (Ortega, 1991). Entonces, se advierte un giro importante dado que la mirada que la psicología ha tenido sobre el juego, comienza a variar a medida que la noción de la enseñanza comienza a relacionarse con el juego, y esto a partir del impacto que tuvo la moción del utilitarismo, recuperada a mediados del siglo XX. De hecho, ya no es extraño conseguir y rastrear en las bases de datos términos como 'juego como estrategia educativa', 'juego como herramienta didáctica', 'juego libre' (como que si no se tratase de una redundancia), 'juego

controlado', 'juego restringido', entre otras. No obstante, al hacerlo, tales investigaciones no se detienen en argumentar desde la noción epistémica el fenómeno del juego, sino que lo sinonimizan con la actividad lúdica y de una vez presentan los efectos de intervenciones. Así, pareciera que queda por sentada y por sobreentendida dicha relación (Mantilla, 2016). En el caso de Bo Kampmann (2011), destaca una diferenciación entre lo que denomina el juego libre y el juego orientado, más allá de que sostener la acepción de 'juego libre' represente una redundancia literaria. Leggett & Newman (2017), cuestionan la noción del llamado 'juego libre', en tanto sostienen que, independientemente de que los docentes creen que sí es posible intervenir el juego, este termina siendo desnaturalizado. Y agregan que, es preferible que se asuma de una vez que se trata de una acción lúdica docente desde la que se desea intervenir para intencionar acciones pedagógicas. Para Moreno (2018):

El juego no es un accesorio que debemos introducir en los salones de clase, sino que el juego es la vida misma del niño, donde experimenta su quehacer diario, donde desarrolla y despliega todo su ser y estar en el mundo... Es el juego, entonces, no una herramienta educativa sino un quehacer determinado y concreto desde donde el niño vive. La ludicidad no es algo que haya que intencionar, sino algo que hay que permitir y legitimar, pues de esa manera estaremos legitimando, también, la forma en la que los niños se acercan al conocer, tanto de ellos mismos como del entorno en el que viven (p. 22).

Scheines (1998), advierte:

En nombre de la paz y para preservar a los párvulos de los efectos nocivos de la violencia, los adultos se entrometen en el ámbito mágico de los juegos infantiles. Invaden ese bastión de libertad, el único que tienen los niños para resguardarse del mundo ancho y ajeno (...) es gravísimo, a mi entender, que psicopedagogos y docentes, con la excusa de educar y proteger a los niños, se entrometan en el ámbito de sus juegos. La única intromisión legítima de los mayores en esta ac-

tividad es el de los límites temporales... El juego no debe reducirse a un recurso didáctico más. No es cuestión de reemplazar “la letra con sangre entra” por “la letra con juego entra”... El juego como herramienta educativa (como embudo por donde entran más fácilmente los conocimientos) es una idea reaccionaria y conservadora, porque arraigan en la premisa decimonónica de que los niños son frasquitos que hay que llenar y no personas que hay que formar (pp. 58-59).

En este mismo orden de ideas, sostiene Linaza (2013):
Cuando los adultos, al reconocer la influencia positiva del juego en el desarrollo, deciden intervenir y controlar el juego, transforman este en otra actividad diferente, impuesta y controlada por ellos. Los niños pierden, en estos casos, su protagonismo y el juego deja de ser tal. Los trabajos de intervención son, desgraciadamente, ejemplos de confusión entre lo que denomina juego el adulto (experimentador, educador o padre) y lo que el niño decide que es juego (p. 107).

A pesar de que podría considerarse que se trata solo de un tema de manejo conceptual, en realidad no es así. De hecho, también hay investigaciones en las que se destaca la diferencia a nombrar términos o acepciones como ‘juego libre’ y ‘libertad en el juego’ (Wyver et al., 2010).

Si bien es cierto hay producción latinoamericana alrededor del fenómeno del juego en autores de referencia como Graciela Scheines, Humberto Maturana, Víctor Pavía, José Fernando Tabares, Marcos Griffa, Lilia Nakayama, Gabriel Garzón, Inés Moreno, Alberto Moreno Doña, Sergio Toro, Patricia Sarlé, entre otros, esta producción regional es escasamente citada en comparación con autores de procedencia europea y norteamericana. Y esto está asociado a su vez con la lógica de la dependencia epistémica, la colonialidad del saber-poder (Gómez-Quintero, 2010; Moreno, 2018; Nakayama, 2018; Tabares, 2010), y la demarcación de zonas de influencia epistémica que transgreden fronteras territoriales, estableciendo

límites a las formas del pensamiento, a las tendencias metodológicas, los abordajes de investigación, la propensión de las intervenciones, la literatura de consumo y referencia, entre otros.

Por último, tendría que destacarse un par de trabajos de Schmid (2009, 2011), que de alguna forma confrontan y plantean una resistencia a la noción de autotelia en el juego. Dentro de toda la literatura revisada, son los dos trabajos que, en el ámbito de la episteme, hacen alguna propuesta. No obstante, se trata de dos ensayos científicos contextualizados en el ámbito y la lógica del deporte adjudicando al juego las características del deporte, cuando ambas manifestaciones son diferentes (aunque dialogantes). De hecho, en ambos trabajos se habla del 'atleta', y nunca de 'jugador'. Y pues, ambas categorías tienen distinciones que les sitúan en escenarios totalmente diferentes. Por lo que, por más que ambos trabajos hayan sido publicados en revistas de alto impacto, ello no dinamita la noción de la autotelia del juego, que, estando acompañada de otras características como espontaneidad, libertad, voluntariedad, consolidan al juego como una expresión no utilitaria y desprovista de toda carga de productividad. Además, si bien es cierto, Schmid considera la noción de autotelia en Huizinga, prácticamente remite su análisis a este autor, sin incluir a otros referentes que, desde perspectivas diferentes, abonan también a la noción de autotelia en correlación con otras como la libertad, la espontaneidad y la voluntariedad. De allí que, al analizar remotamente a Huizinga, y al considerar el análisis del juego desde la esfera de la sociología del deporte, se considere que el resultado de dicho análisis presente un sesgo de carácter sistemático.

CONCLUSIONES

Como conclusiones de esta revisión, puede destacarse que nominalmente el juego es objeto de mucha investigación en educación, sin embargo lo es desde una lógica demarcada por el utilitarismo y la noción de productividad. La investigación que se ha venido generando desde el campo de la psicología ha contribuido significativamente a tejer una relación estrecha entre el juego y la noción de la enseñanza, erosionando de a poco la relación entre el juego y el aprendizaje como enlace natural y espontáneo.

Se evidencia una laxitud conceptual en la enunciación de categorías en el contexto del juego, dado el uso y la manifestación de términos que se le adjudican, como por ejemplo: juegos didácticos, juegos recreativos, juegos lúdicos, juego libre, juego restringido, juego controlado, u otras categorías, a saber: 'juego como estrategia educativa', "juego como herramienta didáctica', etc. Si bien es cierto, el estudio del juego viene a despertar una generación de conceptos que se contextualizan en relación con un tiempo histórico, con una cultura particular, y si hablamos del ámbito educacional, con una noción de educación, no es menos cierto que dicha elasticidad conceptual, más que aclarar el panorama, confunde y al mismo tiempo, funge como mecanismo para la distorsión y el empleo del juego a partir del utilitarismo, tema y asunto este contra el que debe prevenir la escuela.

No hay estudios suficientemente contundentes en el ámbito epistémico y teórico-crítico, como para dinamitar la noción de autotelia en el juego, más allá de algunas apreciaciones generadas por autores como Schmid (2009; 2011), que resaltan por sus análisis con sesgo sistemático, habida cuenta que sus estudios otorgan al juego las características del deporte, como que si al hablar de juego y deporte se tratara de activi-

dades equivalentes. Al considerarse tal contexto, preocupa entonces la falta de acuciosidad en el estudio del juego, y más aún su desarrollo tan extendido en el escenario de las prácticas docentes, especialmente a nivel de aplicabilidad en las edades iniciales, que van desde la educación inicial (preescolar, parvularia) y atraviesan la educación básica y la educación media y todas las dimensiones del saber y el hacer humano.

A MANERA DE CIERRE

Hay autores que, para zanjar esta discusión, sostienen que valdría la pena establecer una diferencia inicial entre la actividad lúdica y el juego. Sugieren que, al hablar de juego, nos remitamos y nos refiramos a este como a una experiencia libre, espontánea, autotélica, voluntaria, y que, al momento de generar ese tipo de actividades instrumentalizadas por la mediación docente, puedan llamarse a estas por su nombre, y para ello se presentan varias propuestas, a saber: actividades lúdicas (Dinello et al., 2001), situaciones lúdicas (Moreno, 2005), situaciones lúdico-motrices (Reyes, 2018), formas de ejercitación lúdica (Seybold, 1976), propuesta lúdica (Coppola, 2002).

Para finalizar, y a manera de reflexión, se deja una sentencia de Scheines (1998), quien con mucha clarividencia, apunta a un foco de atención de forma urgente:

(...) nunca antes el juego infantil estuvo más amenazado. Porque, hasta bien entrado el siglo XX, los mayores dominaban a los niños solamente del lado de afuera de los juegos. Es la primera vez en la historia que ese poder se ejerce también dentro del juego mismo (Scheines, 1998: 58-59).

Lo que declara Scheines (1998), debería fungir como una alerta en tiempos tan sombríos...

AGRADECIMIENTOS

A la directora de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Adventista de Chile, profesora Smirna Olivares, por la invitación a formar parte del grupo de investigadores de dicha carrera; a la Red Latinoamericana de Formadoras en Educación Inicial (RELAFEI), por la invitación a formar parte de dicha instancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alanazi, D.; Alghamdi, R. & Alghamdi, A. (2020). Teacher perceptions of gender roles, socialization, and culture during children's physical play. *International Journal of the Whole Child*, 5(1), 28-38, en: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254842.pdf>>.
- Aquino, F. y Sánchez D-B., I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de Educar*, 1(2), 131-153, en: <<https://www.redalyc.org/pdf/311/31100207.pdf>>.
- Bo Kampmann, W. (2011) Towards a theory of persuasive ludology: reflections on gameplay, rules, and space. *Digital Creativity*, 22(3), 134-147. <https://doi.org/10.1080/14626268.2011.603734>
- Caillios, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coppola, G. (2002). *La escuela y el juego: un nuevo paradigma*. Apunte de apoyo en el Profesorado de Educación Física. Córdoba, Argentina.

- Dealey, R. P. & Stone, M. H. (2018). Exploring out-of-school play and educational readiness. *Early Childhood Education Journal*, 46, 201-208. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0849-7>
- Dinello, R.; Jiménez, C. y Motta, M. (2001). *Lúdica y Creatividad*. Bogotá: Aula Libre Magisterio.
- Domínguez C., C. T. (2015). *La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments. Toward a contemporary child-saving movement*. New York: Routledge.
- García B., S. (1995). Sobre el concepto de juego. *Aula*, 7, 125-132, en: <<https://cutt.ly/GbbeVHe>>.
- García B., S. (2006). Juego y deporte: aproximación conceptual. *Apunts Educación Física y Deportes*, 1(83), 82-89, en: <https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/083_082-089ES.pdf>.
- García M., A. y Rodríguez N., H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicaciones para la Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 26(2), 83-107, en: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/314/240>>.
- Gómez-Quintero, J. D. (2010). la colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El Ágora USB, Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 87-105. <https://doi.org/10.21500/16578031.366>
- Grau C., V.; Preiss C., D.; Strasser S., K.; Jadue R., D.; López L., V. y White-

bread, D. (2018). Informe final. Rol del juego en la Educación Parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor. Chile: Centro de Estudios MINEDUC. En: <<https://cutt.ly/rk3SZ8z>>. [Consulta:17-12-2020].

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463, en: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985541.pdf>>.

Griffa, M.; Ferreyra, M. y Cortesini, M. (2021). Prácticas de juego autogestionadas en las clases de Educación Física ¿Prácticas de y para la libertad? *EmásF*, 12(70), 83-94, en: <http://emasf.webcindario.com/Practicas_de_juego_autogestionadas_en_las_clases_de_EF.pdf>.

Guervós, J. D-S. (2008). La selección léxica en la comunicación persuasiva: manipulación y uso del significado para la descodificación y la inferencia. *Revista Español Actual*, 89, 111-122, en: <<https://core.ac.uk/download/pdf/9531232.pdf>>.

Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Leggett, N. & Newman, L. (2017). Play: challenging educator's beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 24-32. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.1.03>

Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*, 65(1), 103-117, en: <<https://cutt.ly/JfG6RkX>>.

López Q., A. (1991). La manipulación del hombre a través del lenguaje. *Boletín de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*, 18. En: <<http://www.hottopos.com/harvard3/alfonso.htm>>. [Consulta: 12-03-2021].

- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. México: Universidad de Guadalajara.
- Maturana R., H. y Verden-Zöller, G. (2017). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde al patriarcado a la democracia*. 7ª ed. Chile: JC Sáez Editor Spa.
- Mieles-Barrera, M. D.; Cerchiaro-Ceballos, E. y Rosero-Prado, A. L. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, 16(2), 247-258. <https://doi.org/10.21676/23897856.3656>
- Minerva T., C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296, en: <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>>.
- Moreno D., A. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En: Mendoza, M. y Moreno D., A. (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad. Una Mirada al aprendizaje desde el sur global*. Chile: Ediciones JUNJI. pp. 13-30.
- Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. Buenos Aires: LVMEN HUMANITAS.
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física Construcción y resignificación en la práctica docente*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. En: <<https://cutt.ly/obbQ43P>>.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. España: Acantilado.
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-102. <https://doi.org/>

10.1080/02103702.1991.10822307

Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Espor*, 25, 161-178, en: <<https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/144640/196460>>.

Reyes, A. (2012). *Léxico científico técnico de la actividad física y sus afines. Un encuentro único entre el músculo y las letras*. Alemania: LAP Lambert & Editorial Académica Española.

Reyes, A. (2018). *Pensar la recreación. Entre tensiones y paradojas: Una apología en claves heréticas para su resignificación. Volumen I*. Caracas, Venezuela: Centro de Investigación en Pedagogía del Movimiento "Prof. Darwin Reyes"; Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos "Dr. Gastón Parra Luzardo" de la Universidad del Zulia; Universidad Politécnica Territorial de Paria "Luis Mariano Rivera"; Red Venezolana de Investigación e Innovación en Recreación; Ministerio del Poder Popular para la Juventud y Deporte; Universidad de la República; Centro de Investigación y Estudios del Deporte & Lulu Press Inc.

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona, España: Anthropos.

Schmid, S. (2009). Reconsidering Autotelic Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 36(1), 238-257. <https://doi.org/10.1080/00948705.2009.9714759>

- Schmid, S. (2011). Beyond Autotelic Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 38(1), 149-166. <https://doi.org/10.1080/00948705.2011.10510418>
- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la educación física*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Suárez V., J. C. (2010). Sociedad del espectáculo y libertad de expresión. *Sphera Publica*, 10, 223-236, en: <<https://www.redalyc.org/pdf/297/29719345015.pdf>>.
- Tabares F., J. F. (2010). Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(26), 157-173, en: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n26/art08.pdf>>.
- Vestena Z., J. G. V. y Díaz-Medina, B. A. (2018). Revisión narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. *Journal of Nursing and Health*, 8(1), 1-2. <https://doi.org/10.15210/jonah.v8i1.13654>
- Wyver, S.; Tranter, P.; Naughton, G.; Little, H.; Hansen S., E. B. & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: the problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.263>

2 PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL SEA EN MÉXICO

Mg. Gladys Elisabeth Steger¹
Lic. Miriam Ruiz Lugo²
Lic. Araceli Santos López³

Resumen

Uno de los temas que preocupan hoy en día al sistema educativo en todo el mundo es la inclusión educativa. Desde hace unos años se vienen realizando estudios en diversos países para conocer cuál es la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa; de igual modo, cómo la llevan a la práctica. Es que depende de ellos que este concepto se haga realidad en las aulas. Esta investigación tuvo como finalidad conocer cuál es la actitud y autopercepción de la práctica docente hacia la inclusión educativa. La población participante fueron docentes de instituciones educativas adventistas de la educación básica de algunos estados mexicanos. Se utilizó una metodología cuantitativa, con la implementación de dos instrumentos: la SACIE-R y la TEIP. Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales de los datos. Los resultados indicaron que los docentes

* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Prácticas educativas inclusivas en la educación básica del SEA en México".

¹ Profesorado en Enseñanza Primaria y Preescolar. Profesorado Nacional de Música, especialidad Piano. Profesorado Universitario en Música. Maestría en Educación con Acentuación en Planeación educativa y desarrollo curricular. Doctorado en Educación (en curso). gladyssteger@um.edu.mx

² Licenciatura en Educación Preescolar. Maestría en Educación (en curso). mairim@um.edu.mx

³ Licenciatura en Educación Preescolar. aracelidebejarano@um.edu.mx

tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa y manifiestan un alto nivel de eficacia en las prácticas inclusivas. De igual manera, se encontró una correlación significativa entre las actitudes docentes hacia la inclusión educativa y la autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes inclusivas.

Palabras clave: Inclusión educativa, actitud, docentes, educación básica adventista

Abstract

One of the issues that concern the educational system throughout the world today is educational inclusion. For some years now, studies have been carried out in various countries to find out what the attitude of teachers towards educational inclusion is; in the same way, how they put it into practice. It is up to them that this concept becomes a reality in the classroom. The purpose of this research was to know what is the attitude and self-perception of teaching practice towards educational inclusion. The participating population were teachers of Adventist educational institutions of basic education in some Mexican states. A quantitative methodology was used, with the implementation of two instruments: SACIE-R and TEIP. Descriptive and correlational analyzes of the data were carried out. The results indicated that teachers have a positive attitude towards educational inclusion and show a high level of effectiveness in inclusive practices. Similarly, a significant correlation was found between teacher attitudes towards educational inclusion and perceived self-efficacy regarding inclusive teaching practices.

Key words: Educational inclusion, attitude, teachers, Adventist basic education

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un concepto que cada vez cobra más fuerza a nivel mundial.

A través de los años los sistemas educativos han realizado cambios significativos a fin de suplir las necesidades que se presentan en este rubro. Como parte de esta transformación -y atendiendo a la población estudiantil que presenta algún tipo de necesidad especial en su proceso de aprendizaje-, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales surgen una serie de declaraciones, reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación de acuerdo con la declaración universal de los derechos humanos de 1948.

El segundo apartado menciona que todos los niños tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimiento; también que las personas con necesidades educativas especiales (NEE) deben tener acceso a las escuelas ordinarias (Unesco, 1994).

Fue a partir de estas declaraciones que las políticas públicas en materia de educación inclusiva cobraron relevancia en todo el mundo. En México, el 11 de diciembre de 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especializados. El objetivo era prestar atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. La atención a los educandos se daba desde una perspectiva clínico-terapéutico y funcionaba en espacios específicos, separados de la educación regular. Con el paso de los años este concepto se modificó. A partir de 1993 se realizaron cambios sig-

nificativos; se reorientaron los servicios de educación especial hacia la promoción de la integración educativa, haciendo valer el derecho de las personas a la integración social y una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias (DOF, 2012).

Las instituciones educativas dieron paso a la inserción de los alumnos con necesidades educativas especiales a las aulas regulares, lo cual propició que los maestros enfrentaran el desafío de realizar prácticas inclusivas y necesitaran recibir capacitación y apoyo de los maestros de educación especial en la utilización de estrategias de enseñanza para atender de manera eficaz a los alumnos que se integraban a sus aulas.

La Ley General de Educación mexicana destaca que la educación debe eliminar barreras de aprendizaje, favoreciendo la accesibilidad y los ajustes razonables en el marco de la inclusión educativa. Con la reforma educativa realizada en el año 2017, se pretende favorecer la inclusión educativa, entendiéndola como una educación de calidad con equidad que respete las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona (SEP, 2018). Esto amplía el concepto de inclusión educativa, dándole un alcance más allá de las NEE para abarcar todas las situaciones que generen diversidad en el grupo escolar.

Por este motivo, los maestros del nivel básico enfrentan nuevos desafíos relacionados con las prácticas educativas inclusivas.

Se han realizado estudios tanto en el ámbito internacional como en el nacional relacionados con las prácticas inclusivas, actitudes y estrategias docentes. Sin embargo, no hay antecedentes de que este estudio se haya realizado en el Sistema Educativo Adventista en México. Es en ese marco que surgió esta investigación, con el fin de determinar si existe relación significativa entre la actitud y el desempeño docente autopercebidos respecto a las prácticas educativas inclusivas, en instituciones de educación

básica del SEA de la Unión Mexicana del Norte, durante el ciclo escolar 2020-2021.

DESAROLLO

El término educación inclusiva ha generado inquietud y una actitud muy variada en los diferentes niveles de educación básica dentro del sistema educativo mexicano. En el Sistema Educativo Adventista también existe esta preocupación, principalmente debido a la falta de conocimiento, capacitación y compromiso que debiera generarse de manera personal en los docentes.

El concepto de inclusión educativa abarca tanto la actitud como la práctica en el quehacer docente. La actitud hace referencia a percepciones, creencias y sentimientos manifestados en la forma de actuar (Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, 2017). En tanto la práctica inclusiva se refiere a la realización de actividades tanto en el aula de clase como extraescolares que “motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta las características de cada estudiante, desde una visión multidimensional de la inteligencia y el conocimiento y la experiencia de cada uno de ellos fuera del entorno escolar” (Crisol Moya, 2019, p. 4).

Ambos conceptos, actitud y práctica, se encuentran estrechamente ligados. El éxito de la inclusión educativa se asocia con la actitud de los docentes, ya que esta condiciona el compromiso de los profesores para aplicar prácticas inclusivas en su quehacer cotidiano (Flores y Villardón, 2015).

ANTECEDENTES

Diversas investigaciones han incursionado en la temática de la inclusión educativa.

En cuanto a la actitud, Ferrandis Martínez et al. (2010) encontraron un nivel positivo en la actitud respecto a la atención a la diversidad en una muestra española de docentes. Con todo, los docentes indicaron dificultades en la práctica, como así también carencias en su formación al respecto.

En el caso de docentes mexicanos, un estudio realizado con docentes de escuelas públicas de Mérida mostró que estos presentaban una actitud negativa hacia la inclusión educativa, aunque su actitud resultaba más positiva frente a los estudiantes con necesidades educativas especiales. A su vez, la edad, el sexo y el nivel educativo de desempeño también influyeron en la actitud de los docentes hacia la inclusión (Sevilla Santo et al., 2017).

Por otro lado, Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017) realizaron un estudio con docentes de una escuela privada de Uruguay, en el que encontraron que los docentes con mayor experiencia mostraban una actitud más favorable hacia las prácticas inclusivas que sus colegas con menor experiencia.

En relación con las prácticas inclusivas, en un estudio realizado con docentes de educación básica de San Luis Potosí, Hernández Hernández y García Cedillo (2017) encontraron que los mismos manifestaban un alto acatamiento de prácticas inclusivas. Sin embargo, reconocieron no poseer suficientes conocimientos ni contar con las habilidades requeridas para trabajar en el aula con estudiantes con discapacidad.

Otro estudio que se llevó a cabo con docentes colombianos mostró que las prácticas pedagógicas relativas a la inclusión educativa no presentaban diferencia significativa según el género, los años de experiencia docente ni el nivel académico de formación. Sí se observó diferencia según la institución educativa en la que se desempeñaban (Carrillo Sierra et al., 2018).

En el caso de estudiantes de Escuelas Normales de Yucatán, México, en un estudio se encontró que, aunque ellos se consideraban capaces para atender la diversidad, su percepción respecto a la educación inclusiva era negativa (Sevilla Santo et al., 2017).

Al realizar las investigaciones, se han utilizado diversos instrumentos para medir tanto la actitud como la práctica relacionada con la inclusión educativa por parte de los docentes.

En un estudio realizado en México con docentes de educación básica se aplicó un cuestionario de preguntas cerradas, con 30 ítems a responder en una escala tipo Likert de 5 puntos. Dicho instrumento mide las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, agrupadas en 4 dimensiones (Sevilla Santo et al., 2017).

Otro instrumento que busca identificar el uso de criterios de educación inclusiva en las prácticas docentes es el GEPIA: Guías de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (García Cedillo et al., 2018).

Uno de los instrumentos utilizado en diversos países es el Índice de Inclusión, de Booth y Ainscow (Booth et al., 2015). Este instrumento se compone de tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Plancarte Cansino, 2016; Sandoval et al., 2002) y está dirigido a distintos miembros de la comunidad

educativa: docentes, familias y estudiantes (Gutiérrez Ortega et al., 2014; Vélez Calvo et al., 2018).

Otro instrumento que mide la actitud docente hacia la inclusión educativa es la SACIE-R, una escala para medir las actitudes, sentimientos y preocupaciones de los docentes respecto a la inclusión educativa (Forlin et al., 2011). Este instrumento puede ser aplicado tanto a docentes en servicio como en formación (Navarro-Mateu et al., 2020).

A su vez, un instrumento utilizado para medir las prácticas docentes inclusivas es la TEIP, que permite medir la autoeficacia percibida por parte de los docentes respecto a su capacidad para enseñar en aulas inclusivas. Esta escala consta de tres dimensiones: Eficacia para Implementar la Práctica Inclusiva, Eficacia para la Colaboración y Eficacia para el Manejo de la Conducta en Clase (Cardona-Moltó et al., 2017). Al igual que la SACIE-R, este instrumento fue diseñado para docentes en servicio y también docentes en formación (Loreman et al., 2013).

En un estudio del que participaron 1163 docentes de diferentes niveles educativos, se utilizó la SACIE-R y la TEIP (Özokcu, 2018). Los resultados obtenidos indicaron una relación significativa y positiva entre las actitudes y la autoeficacia docente hacia las prácticas educativas inclusivas; además, se encontró que la autoeficacia era un predictor significativo de las actitudes docentes relacionadas con la educación inclusiva.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación fue de tipo cuantitativa, exploratoria, descriptiva, correlacional.

Una investigación se define como cuantitativa cuando “usa la reco-

lección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 4). Según Ñaupas Paítán et al. (2018), la investigación cuantitativa realiza el análisis estadístico utilizando la estadística descriptiva e inferencial, previa recolección de datos mediante instrumentos que permitan la medición de las variables.

A su vez, fue exploratoria pues se trata de un tema poco estudiado en el contexto en el que se lo abordó.

Por otro lado, esta investigación fue descriptiva ya que describió el fenómeno a analizar, caracterizándolo tal como era. También fue correlacional, puesto que estableció el nivel de relación entre las variables estudiadas. Dicho nivel de relación se refiere al grado de asociación que existe entre las variables (McMillan y Schumacher, 2005).

La población objeto de estudio fue seleccionada en forma aleatoria, sobre un total de 198 docentes. La muestra poblacional estuvo conformada por 60 docentes de 13 instituciones educativas de enseñanza básica del territorio de la Unión Mexicana del Norte, entre los cuales había 22 hombres y 38 mujeres. El rango de edad era entre 23 y 63 años, con una media de 41.05. Respecto a la formación académica, 41 docentes de la muestra dijeron contar con título de licenciatura, 13 poseen el título de maestría y 6 se ubicaron en otra categoría. En cuanto al nivel académico en el que se desempeñan, 7 son docentes de preescolar, 21 son docentes de primaria y 32 son docentes de secundaria. La antigüedad docente de los participantes en este estudio es de menos de un año hasta 37 años, con una media de 14.15.

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron dos escalas: SA-CIE-R y TEIP.

La Escala SACIE-R (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised) de Forlin et al (2011), en su versión original consta de 15 ítems, agrupados en tres dimensiones: actitudes, sentimientos y preocupaciones. La escala fue utilizada y validada en varios países y contextos, entre los que se encuentra España. La versión española de la escala cuenta con 12 ítems, que se responden con una escala tipo Likert de cuatro puntos (Navarro-Mateu et al., 2020; Rodríguez Fuentes et al., 2019). Una puntuación alta indica una actitud más positiva hacia la inclusión educativa (Rodríguez-Fuentes y Caurcel Cara, 2020). El coeficiente de alfa de Cronbach obtenido en la versión original de la escala fue aceptable ($\alpha = .74$), en tanto que la versión española obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .80 (Rodríguez Fuentes et al., 2019).

La Escala TEIP (The Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale) de Sharma et al. (2012) mide la eficacia autopercibida por los docentes para enseñar en aulas inclusivas. La escala fue validada en diferentes países (Cardona-Moltó et al., 2017; Correia Lopes, 2014; Loreman et al., 2013; Martins y Chacon, 2020; Sharma et al., 2012). En su versión original consta de 20 ítems, a contestar con una escala tipo Likert de seis puntos, organizados en tres dimensiones: eficacia para implementar la práctica inclusiva (EIP), eficacia para la colaboración (EC) y eficacia para el manejo de la conducta en clase (EMCC). La obtención de una puntuación alta indica sentimientos positivos de eficacia para enseñar en aulas inclusivas. La confiabilidad del instrumento original, medida con el coeficiente de alfa de Cronbach, obtuvo un $\alpha = .89$. La versión española retuvo 19 ítems, manteniendo una buena consistencia interna y un $\alpha = .90$ (Cardona-Moltó et al., 2017).

Ambos instrumentos están diseñados para ser aplicados tanto en población de docentes en servicio como en docentes en formación (Correia Lopes, 2014).

El procedimiento para llevar a cabo esta investigación constó de varios pasos. En primer lugar, se creó un formulario en Google para completar con datos demográficos y los dos instrumentos utilizados en la investigación. Luego se solicitó permiso a los directivos de las 13 instituciones educativas. Entonces se procedió a la recolección de datos, que se realizó vía internet. Posteriormente, una vez obtenida la base de datos, se procedió al análisis estadístico de los datos con el software JASP.

Se realizó análisis estadísticos descriptivos para conocer el nivel medio de las actitudes y prácticas educativas inclusivas de los participantes; también se calculó la correlación con la rho de Spearman.

RESULTADOS

El análisis descriptivo de los datos mostró que la actitud de los docentes es positiva hacia la inclusión educativa, así también la autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes inclusivas. El cálculo de la media de los instrumentos en su conjunto arrojó valores que sobrepasan el punto medio entre 1 y 5 (SACIE-R, $M = 3.71$; TEIP, $M = 4.20$). A su vez, la media por dimensiones también indicó un valor entre el punto medio y el superior. En el caso de la SACIE-R, las medias obtenidas fueron: para actitud, $M = 3.98$; para sentimientos, $M = 4.35$. La dimensión que se encontró por debajo del término medio fue preocupaciones, con $M = 2.78$, indicando que los docentes tienen preocupaciones respecto a la inclusión educativa que necesitan ser resueltas. En el caso de la TEIP, las medias obtenidas por dimensiones fueron: para la eficacia para implementar la práctica inclusiva, $M = 4.17$; para la eficacia para el manejo de la conducta en clase, $M = 4.24$; para la eficacia para la colaboración, $M = 4.17$.

Para calcular la correlación entre ambas variables, en primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de datos para determinar si el compor-

tamiento de estos era normal. Los resultados indicaron que los datos no presentaban un comportamiento normal. Esto se vio reflejado en los valores obtenidos al calcular la curtosis y simetría, como así también en la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, la que arrojó un valor $p < .5$, indicando falta de normalidad (Flores Muñoz et al., 2019).

Debido a esto, se procedió a calcular la correlación con la rho de Spearman, encontrándose que existía una correlación significativa entre las actitudes docentes hacia la inclusión educativa, medidas con la SACIE-R y la autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes inclusivas, medida con la TEIP ($\rho = .468$, $p < .001$), tal como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1

Correlación entre SACIE-R y TEIP

Spearman's Correlations

Variable		SACIE	TEIP
1.	Spearman's rho	—	
	p-value	—	
2.	Spearman's rho	0.468	**
	p-value	< .001	—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Por otro lado, al realizar el análisis entre las dimensiones de los dos instrumentos, se encontró que algunas de estas presentaron una correlación significativa, tal como se puede observar en la Tabla 2. Se correlacionaron en forma significativa la eficacia para implementar la práctica in-

clusiva con las actitudes docentes ante la inclusión educativa ($\rho = .345$, $p = .007$). También se correlacionó en forma significativa la eficacia para implementar la práctica inclusiva con las preocupaciones de los docentes ante la inclusión educativa ($\rho = .306$, $p = .018$) y con los sentimientos ($\rho = .282$, $p = .029$). De igual manera, se encontró una correlación significativa entre la eficacia para el manejo de la conducta en clase y las actitudes docentes ($\rho = .258$, $p = .047$). La mayor correlación se dio entre la eficacia para la colaboración y las actitudes docentes ($\rho = .362$, $p = .004$); también entre la primera y los sentimientos docentes ($\rho = .309$, $p = .016$).

Tabla 2
Correlación entre dimensiones de SACIE-R y TEIP

Spearman's Correlations		Act	Pre	Sen	EIPI	EMCC	EC
1. Act	Spearman's rho	—					
	p-value	—					
2. Pre	Spearman's rho	0.207	—				
	p-value	0.112	—				
3. Sen	Spearman's rho	0.257*	0.445*	—			
	p-value	0.047	< .001	—			
4. EIPI	Spearman's rho	0.345*	0.306*	0.282*	—		
	p-value	0.007	0.018	0.029	—		
5. EMCC	Spearman's rho	0.258*	0.182	0.163	0.676*	—	
	p-value	0.047	0.164	0.163	< .001	—	
6. EC	Spearman's rho	0.362*	0.289*	0.309*	0.646*	0.389*	—
	p-value	0.004	0.021	0.016	< .001	0.002	—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

A su vez, se encontró que la antigüedad docente correlacionaba significativamente con la eficacia para implementar la práctica inclusiva ($\rho = .285$, $p = .027$). Por otro lado, el análisis arrojó una correlación significativa entre la formación académica de los docentes y las preocupaciones relacionadas con la educación inclusiva ($\rho = .278$, $p = .032$).

CONCLUSIONES

Este estudio se realizó a fin de determinar si existe relación significativa entre la actitud y el desempeño docente autopercibidos respecto a las prácticas educativas inclusivas, en instituciones de educación básica del SEA de la Unión Mexicana del Norte, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Las actitudes docentes hacia la inclusión educativa fueron medidas con la SACIE-R y la autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes fue medida con la TEIP.

Se encontró que los docentes poseen un alto nivel de actitud positiva hacia la inclusión educativa. De igual manera, el nivel de autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes inclusivas es alto. Salvo la dimensión de preocupaciones, todas las demás dimensiones tuvieron un puntaje alto, lo cual indica que los docentes tienen buena actitud y realizan buenas prácticas en relación con la inclusión educativa. Respecto a la dimensión de preocupaciones, los docentes manifiestan tener preocupaciones relacionadas con su capacidad para atender en forma adecuada a todos los alumnos en el aula, también no tener el conocimiento y la habilidad requeridas para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales y que los niños con esas características no sean aceptados por sus compañeros.

Por otro lado, se encontró que las actitudes docentes hacia la inclu-

sión educativa y la autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes se relacionaron en forma positiva significativa.

También hubo relación positiva significativa entre algunas dimensiones de la SACIE-R y de la TEIP.

En conclusión, la inclusión educativa se manifiesta tanto en la actitud como en la práctica del docente. Se necesita de ambos elementos para que la inclusión sea efectiva. Es importante seguir trabajando con los docentes, en la toma de conciencia acerca de esta temática y en la capacitación, brindando herramientas y estrategias para favorecer una mejor inclusión de la diversidad de alumnado en el aula de clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2780>
- Cardona-Moltó, M. C., Chiner, E., Gómez-Puerta, J. M., Merma-Molina, G. y Villegas, E. (2017). Adaptación y validación de la versión española de la escala Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) para maestros. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 267-274). Oviedo: EDIUNO.

- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montánchez Torres, M. L. y Alarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*, 39(17), 15-33. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Correia Lopes, J. (2014). Educación inclusiva. Indicadores de Sentimientos, Actitudes, Preocupaciones y Auto-eficacia de los Profesores [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Dehesa, Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/2854>
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Ferrandis Martínez, M. V., Grau Rubio, C. y Fortes del Valle, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/202/196>
- Flores, L. y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art3.pdf>
- Flores Muñoz, P., Muñoz Escobar, L. y Sánchez Acalo, T. (2019). Estudio de potencia de pruebas de normalidad usando distribuciones desconocidas con distintos niveles de no normalidad. *Revistas ESPOCH*, 21(1), 4-11. <http://dspace.esPOCH.edu.ec/handle/123456789/11192>

- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ949538>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Escalante Aguilar, L. y Flores Barrera, V. J. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23150>
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I. y Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598>
- Gutiérrez Ortega, M., Martín Cilleros, M. V. y Jenaro Río, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139>
- Hernández Hernández, B. Y. y García Cedillo, I. (2017, Noviembre 20-24). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1382.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGraw-Hill.

- Loreman, T., Sharma, U. y Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2020). Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. *Investigación educativa* (5ta ed.). Pearson Educación.
- Montánchez Torres, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio digital Universidad de Valencia RODERIC. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=fwTGixlm%2B%2Bo%3D>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S. y Prado-Gascó, V. (2020). Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inclusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. *Front. Psychol.*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J. y Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5ta ed.). Ediciones de la U.
- Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171000>.

pdf

- Plancarte Cansino, P. A. (2016). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Validación de constructo para México. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio digital Universidad de Valencia RODERIC. <http://roderic.uv.es/handle/10550/51502>
- Rodríguez-Fuentes, A. y Caurcel Cara, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. RELIEVE, 26(1), art. 5. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- Rodríguez Fuentes, A., Caurcel Cara, M. J. y Alaín, L. (2019). Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. Actas ícono 14, 1(1), 416-433. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276595>
- Romero Contreras, S. y García Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 7(2), 77-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos educativos, 5, 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Secretaría de Educación Pública. (2012). DOF 09-04-2012. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref24_09abr12.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México: SEP.

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J. y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2536>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf>

Vélez Calvo, X., Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M. I., Pastor Cerezuola, G. y Peñaherrera Vélez, M. J. (2018, Noviembre 7-9). El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. [Ponencia]. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12758/ev.12758.pdf

3 PROYECTO INTEGRADOR: UNA ESTRATEGIA CURRICULAR VIABLE ENTRE LA TEORÍA, LA PROYECCIÓN SOCIAL Y LA INVESTIGACIÓN*

Gustavo Adolfo Pherez Gómez¹

Sonia Lucía Vargas Amézquita²

Erika Yamila Melo Romero³

Leidy Farley Niño Díaz⁴ - Jimena Luzdary Chamba Solarte⁵

Resumen

Esta investigación busca no solo la articulación de diferentes materias sino también las funciones sustantivas de la educación superior, articulando docencia, investigación y proyección social.

* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado Proyecto Integrador: Una Estrategia Curricular Viable entre la Teoría, la Proyección Social y la Investigación.

¹ Licenciatura en Educación Teología. Especialización en Ministerio Pastoral del Seminario Bíblico Interamericano, SETAI. Magister de Ministerio Pastoral del Seminario Bíblico Interamericano, SETAI. Magister en Educación Mención Docencia, de la Universidad Adventista de Chile. Doctorando en Ciencia de la Educación de la Universidad de Rosario, Argentina. Lugar de trabajo: Corporación Universitaria Adventista. Correo electrónico e-mail: gpherez@unac.edu.co

² Licenciada en Preescolar Musical. Mg. en Neuropsicología y Educación. Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula. Lugar de trabajo: Corporación Universitaria Adventista. Correo electrónico e-mail: svargas@unac.edu.co

³ Licenciada en Preescolar Musical. Mg. en Neuropsicología y Educación. Lugar de trabajo: Corporación Universitaria Adventista. Correo electrónico e-mail: docente.emelo@unac.edu.co

⁴ Tecnóloga en informática. Licenciada en Preescolar. Mg. Psicopedagogía. Lugar de trabajo: Independiente. Correo electrónico e-mail: lnino@unac.edu.co

⁵ Licenciada en preescolar. Especialista en Docencia. Lugar de trabajo: Colegio Adventista de Granada. Correo electrónico: jchamba@unac.edu.co

La estrategia se desarrolla a partir de una investigación que emplea la metodología de proyecto integrador, en el cual participaron directivos, docentes y estudiantes del III, V y VII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista (UNAC), y se implementaron como técnicas la encuesta, la entrevista estructurada y el cuestionario y como instrumentos de recolección de información el Check List (lista de comprobación o de cotejo) y fichas bibliográficas.

Los docentes consideran que estos proyectos integradores son una propuesta innovadora, eficaz y pertinente, porque permiten integrar saberes y contenidos disciplinares, fortalecer y desarrollar competencias, generar espacios de aprendizaje y evaluación y aproximar la comprensión de la realidad de manera crítica y reflexiva. Además de eso, las estudiantes participantes mencionaron que lograron fortalecer en su área de conocimiento profesional, la pedagogía y la didáctica.

Como respuesta de innovación se realizó el diseño de un microcurrículo, cartilla digital, juegos para entornos virtuales de actividades matemáticas, guías que pueden definirse como un catálogo de instrumentos evaluativos y material didáctico.

Estos proyectos integradores lograron mejorar la práctica docente al exigir nuevos métodos de enseñanza, permitiéndoles llevar sus capacidades al límite, formando al alumno en este proceso, y como docentes adquirir nuevas destrezas y habilidades que son un estímulo para su desarrollo profesional.

Palabras Clave: Proyecto integrador, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, prácticas pedagógicas, didáctica, evaluación educativa, expresión creativa, TIC aplicados a la infancia, microcurrículo e innovación educativa.

Abstract

This research seeks not only the articulation of different subjects but also the substantive functions of higher education, articulating teaching, research and social projection.

The strategy is developed from an investigation that uses the integrative project methodology, in which managers, teachers and students of the III, V and VII semester of the Bachelor of Early Childhood Education of the Faculty of Education of the Adventist University Corporation (UNAC) participated, and the survey, the structured interview and the questionnaire were implemented as techniques and the Check List (checklist or checklist) and bibliographic records were implemented as information collection instruments.

Teachers consider that these integrative projects are an innovative, effective and pertinent proposal, because they allow to integrate knowledge and disciplinary contents, strengthen and develop competences, generate learning and evaluation spaces and approach the understanding of reality in a critical and reflective way. In addition to that, the participating students mentioned that they managed to strengthen their area of professional knowledge, pedagogy and didactics.

In response to innovation, the design of a micro-curriculum, digital booklet, games for virtual environments of mathematical activities, guides that can be defined as a catalog of evaluative instruments and didactic material were carried out.

These integrative projects were able to improve teaching practice by requiring new teaching methods, allowing them to push their capacities to the limit, training the student in this process, and as teachers acquiring

new skills and abilities that are a stimulus for their professional development.

Keywords: Integrative project, interdisciplinarity, transdisciplinarity, pedagogical practices, didactics, educational evaluation, creative expression, ICTs applied to childhood, micro-curriculum and educational innovation.

Introducción

En el año 2019, se realizó la prueba piloto del Proyecto Integrador “Estrategia Pedagógica de Atención a Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales”, que impulsó el desarrollo de investigaciones posteriores, gracias a los resultados obtenidos. Fue así que durante el año 2020 surgieron tres proyectos integradores que tenían como fin articular procesos de enseñanza- aprendizaje, en vista de la segmentación del conocimiento, el desempeño aislado y la similitud entre ciertas materias del currículo, de esta manera se implementan estrategias pedagógicas que permitan su transversalización.

Este capítulo está basado en tres investigaciones realizadas por el programa de Licenciatura en Educación Infantil (LEI) de la Corporación Universitaria Adventista de Medellín (Colombia), las cuales utilizaron la metodología de Proyecto Integrador como una estrategia educativa de innovación.

Cada una de estas investigaciones enlazaron dos materias de manera interdisciplinaria una Integradora y otra Articulada. Dos de ellas tuvieron como objetivo, articular los procesos de enseñanza-aprendizaje abordado en el aula con las prácticas pedagógicas de la carrera, y la tercera tuvo que ver con unificar en alguna medida los planes de curso, los conteni-

dos, las actividades académicas y el objetivo de cada materia, para lograr el propósito educativo.

Dentro de las materias vinculadas en los Proyectos Integradores está: Didáctica de las Matemáticas (materia integradora) y Medios y TIC Aplicados a la Infancia (materia articuladora), las cuales pretenden afianzar contenidos de Didáctica de las Matemáticas, haciendo uso de herramientas digitales, facilitando la construcción de materiales didácticos y creativos.

Fueron vinculados del mismo modo los cursos: Evaluación Educativa (materia integradora) y Práctica Pedagógica Integrada V (materia articuladora), que tienen como propósito central valorar la evaluación educativa desde su fundamentación teórica y práctica en los diversos ambientes educativos, de tal forma que contribuyan eficazmente en la formación humana y profesional del educando.

En cuanto a Práctica Integrada I (materia integradora) y Expresión Creativa (materia articuladora), pretenden identificar las necesidades encontradas en la Práctica Integrada I, haciendo uso de las habilidades adquiridas en el curso de Expresión Creativa.

El objetivo central de los proyectos integradores, es ser aplicados al proceso de enseñanza aprendizaje y a la atención coherente de las necesidades del contexto. Estos se llevaron a cabo en tres etapas: planificación (primera); ejecución y desarrollo (segunda); revisión, presentación de resultados y sistematización de experiencias (tercera).

Los Proyectos Integradores ofrecieron respuesta a las necesidades del contexto educativo y dieron como resultado innovador, la creación y desarrollo de un microcurrículo que, como afirma Vargas (2019), "permite hacer una planeación muy cercana a las realidades del contexto, dar soluciones a necesidades específicas, disminuir el trabajo de los estudiantes

y fortalecer las relaciones laborales de los docentes” (p. 28).

Además, gracias a la transdisciplinariedad de estos proyectos integradores se desarrollaron productos destacables como: material didáctico elaborado con componentes caseros, cartilla digital para padres y/o maestros, la creación de un entorno virtual con juegos y actividades matemáticas y una guía didáctica para la evaluación de los aprendizajes, como respuesta a las necesidades de los estudiantes y docentes que participaron de estas investigaciones.

A pesar de las dificultades y los retos presentados, se observó cómo estos proyectos posibilitaron la vinculación de docentes con estudiantes y la articulación entre el programa universitario LEI con los sitios de práctica.

Antecedentes

Con el fin de concretar, comprender y puntualizar la idea de investigación, fue indispensable revisar investigaciones y trabajos anteriores que nos sirvieron de base para el desarrollo de nuestro estudio. Tal como lo expresa Orozco y Díaz (2018),

Los antecedentes de la investigación también llamados “estado de la cuestión” son el conjunto de estudios previos que se han realizado sobre el tema que como investigadores hemos decidido investigar, estos pueden ser antecedentes teóricos o antecedentes de campos realizados a nivel nacional, regional o internacional (p. 80).

A continuación, se presentarán los antecedentes de proyectos integradores a nivel institucional, al igual que investigaciones nacionales e internacionales relacionados al tema en cuestión:

En el año 2020, Niño, Arboleda y Anaya, desarrollaron la investigación “Fortaleciendo la Formación Integral de Ingenieros de Sistemas a través de Proyecto Integrador de la Corporación Universitaria Adventista de Medellín (Colombia)”, este se desarrolló en los semestres tercero, quinto y séptimo; como resultado de este estudio los investigadores manifiestan que este método les ayudó a comprender el valor del trabajo colaborativo, sus responsabilidades dentro del equipo, las etapas del ciclo de vida del software, los fundamentos y herramientas de gestión de proyectos y las prácticas ágiles. También opinaron que el proyecto integrador les aportaba sentido a los espacios de aprendizaje, propiciaba la adquisición de competencias, y los acerca de forma indirecta a contextos laborales que les permitía evidenciar los desafíos del trabajo en equipo.

También dentro de la misma institución Aguirre y Martínez, en el proyecto “Análisis de la Implementación de Estrategia Curricular: Proyecto Integrador de la Licenciatura de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista en el año 2018”, encontraron que el proyecto integrador favorece las estrategias permitiendo la integración del saber específico del Programa Licenciatura en Educación Infantil, mejorando el desempeño docente, facilitando los procesos académicos del aprendizaje en los estudiantes y permitiendo analizar y socializar experiencias que enriquecieron este proyecto integrador con proyectos de otros programas.

En cuanto a investigaciones nacionales se encontró que Galeano, Zamudio, Duro y Martínez, en el año 2013 y 2014 desarrollaron la investigación titulada “El potencial pedagógico del proyecto integrador como estrategia de aula: estudio de caso en el programa de Tecnología Industrial de la Universidad de Santander (UDES)”, la cual tenía como propósito demostrar que la actitud de apropiación e integración de los conocimientos de los estudiantes del programa se evidencia en el desarrollo de artículos prototipo de innovación y en trabajos de grado enfocados en

el emprendimiento. Además identificaron que el docente juega un papel muy importante en el progreso del proyecto integrador siendo que su orientación asegura el alcance de los objetivos propuestos en el proyecto, de tal forma que al formarse una articulación directa y efectiva entre la teoría y las necesidades sociales, se puede garantizar una óptima adquisición de los saberes y el incremento de las competencias; permitiendo la generación de respuestas a situaciones problemas existentes, lo que hace posible que el proyecto integrador ofrezca la posibilidad a los educandos de desarrollar y concretar una idea de negocio.

En el año 2016, Fong, Acevedo y Severiche, realizan el proyecto: “Estrategia de investigación formativa en educación tecnológica: el caso del Proyecto Integrador en la Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia)”, que tenía como objetivo unificar criterios que permitieran el desarrollo de proyectos donde se integraran asignaturas específicas y transversales por semestre académico, al igual que identificar los resultados de la adquisición del conocimiento a través de la realización de proyectos integradores, donde el estudiante pusiera en práctica de manera cooperativa el aprendizaje en las diferentes asignaturas y espacios académicos que ofrece la institución y así incentivar al educando a plantear soluciones a situaciones problema en un ambiente real, que le permitiera afianzar los esfuerzos para la realización de proyectos transversales de forma progresiva durante todas sus etapas de formación, evidenciando que los proyectos integradores generaron en los estudiantes cambios frente a sus responsabilidades y su compromiso social.

Por otro lado, dentro de las investigaciones internacionales encontramos que en el año 2018, Serrano, González, Olivares y Rodríguez, desarrollaron la investigación “La Red de Infantil RIECU como contexto de aprendizaje para forjar nuevas identidades profesionales docentes en los estudiantes de grado de infantil a través del método de proyectos de trabajo en la Universidad de Córdoba (España)”, quienes tenían como

objetivo que los estudiantes del programa de educación infantil tuvieran contacto con profesionales de calidad y los incentivaron a dejar el modelo metodológico expositivo y usar una metodología centrada en los intereses de los niños, concluyeron entonces que los futuros docentes de infantil, adquirieron competencias profesionales contrastando la teoría con la práctica, se acercaron al contexto laboral con una supervisión profesional bien direccionada y evidenciaron mayor motivación expresada en el trabajo con los niños dentro del aula. En el caso de los docentes, expresaron tener una experiencia de colaboración con las estudiantes universitarias, que facilitó la actuación pedagógica en el aula y permitió comprobar el aumento de transferencia de conocimiento al integrar las acciones formativas a la práctica real de las aulas.

De la misma manera Rivero, Murillo y Ferrer en el año 2017, desarrollaron en el Ecuador la investigación titulada: "Proyecto Integrador: Herramienta metodológica en la educación superior" que tenía como propósito reflexionar sobre la implementación de los Proyectos Integradores en el fortalecimiento de las competencias en las carreras de Ingenierías Agropecuarias en la Educación Superior de América Latina, donde se identificó que esta propuesta pedagógica promovía: la flexibilidad curricular, la interdisciplinariedad de la investigación, la solución de problemas, la creatividad y la innovación tanto en docentes como en estudiantes.

Ruíz de la Peña, Lamoth, Concepción y Rodríguez (2012), realizaron la investigación "El proyecto integrador como experiencia didáctica en la formación del ingeniero informático: Universidad de Holguín, Cuba (UHOLM)", concluyeron que con la implementación y desarrollo del Proyecto Integrador, pudieron no solo, profundizar, consolidar, ampliar y generalizar los conocimientos adquiridos, sino que pudieron también aplicar, métodos y técnicas en el proceso docente educativo, de manera creativa e independiente, asimismo como el desarrollo de métodos de trabajo científico. Fortaleciendo su capacidad de solución de problemas,

la implementación de estrategias para el mejoramiento permanente, y la facilidad para interpretar y aplicar de la teoría a la práctica.

Al analizar las investigaciones anteriores se puede percibir que los proyectos integradores presentan una nueva visión metodológica, proveyéndonos información trascendental e importante para nuestra investigación. Debido a que posibilita la flexibilidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad curricular; así como la capacidad de solución de problemas.

Marco Teórico

A lo largo de esta sección, se pretende abordar las diferentes categorías y subcategorías de investigación, permitiéndonos así su conceptualización y descripción. Las categorías que conforman este estudio son: el proyecto integrador, evaluación educativa, didáctica, expresión creativa y las TIC.

Proyecto Integrador

Según Pherez, Melo y Vargas (2020), el proyecto integrador ha sido definido como “una estrategia pedagógica que transversaliza diferentes áreas del currículo, empleando la fundamentación epistemológica, axiológica y pedagógica en la búsqueda de soluciones a problemáticas identificadas en el quehacer educativo del estudiante y generando un perfil de egreso con competencias investigativas y sociales” (p. 14), esto permite comprender la importancia del proyecto integrador como una estrategia didáctica a favor de la transversalización del currículo.

Cuichán y Paladines (2018), afirman que “un proyecto integrador es una estrategia didáctica que consiste en el desarrollo de actividades articuladas entre sí con el propósito de resolver un problema y en el que

se emplean las competencias del perfil del egreso del estudiante” (p. 13). Por su parte, Ramírez (2007), considera que el proyecto produce un gran impacto social, como una estrategia pedagógica que ayuda a desarrollar las competencias necesarias para “observar, planear, diseñar y realizar acciones sistemáticas y pertinentes para el logro de cambios en el entorno” (p. 238).

Es decir, como puede notarse, no solamente busca las competencias del educando, sino que también, pretende dar solución a problemas determinados en el entorno. Es por ello que Cortés (2018) considera al proyecto integrador como “una suma de experiencias donde a partir de problemas reales, se contribuye no sólo al desarrollo de competencias del estudiante sino también a la resolución de problemas del sector productivo y a la construcción del tejido

Evaluación Educativa

Evaluación de los aprendizajes.

Conviene subrayar que antes de elaborar la idea de lo que se tiene de la evaluación de los aprendizajes, es importante distinguir las dos palabras que la componen, como lo son el aprendizaje y la evaluación.

Analizando conceptos de diferentes autores acerca del aprendizaje, podemos decir que es un proceso con naturaleza activa (Martínez, Montoya y Montoya, 2020), cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos de tipo formativo e informativo (Estrada, 2018), del cual modifica de modo continuo, destrezas, habilidades y conductas (Suárez y Nápoles, 2016).

Mazzitelli y Laudadio (2018), mencionan que el aprendizaje es un “proceso por el cual el alumno acompañado por el docente internaliza contenidos (conceptuales procedimentales y actitudinales) y los aplica a

soluciones de nuevas situaciones” (p. 63). Esta definición es ampliada y profundizada por Suárez y Nápoles (2016), al advertir que el aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación; y no sólo por medio de la internalización y aplicación de contenidos como lo plantean Mazzitelli y Laudadio (2018).

En cuanto a la evaluación, Ruz (2019), la concibe como un proceso que hace referencia a la emisión de un juicio de valor que se le atribuye a un objeto, permitiendo tal como lo mencionan Mazzitelli, Guirado y Laudadio (2018), analizar los niveles de logro de los objetivos educacionales planteados.

Otros autores como Barrientos, López, y Pérez (2019), piensan en la evaluación como un “elemento fundamental en el proceso de aprendizaje-enseñanza, al que coordina, regula y orienta. Bajo un enfoque sistémico, la evaluación entendida como proceso, está inmersa en los procesos con los que interactúa, como son los procesos de aprendizaje y de enseñanza” (p. 38).

Y de manera particular Castillo y Cabrerizo (2010), consideran que en la legislación educativa y en las definiciones de distintos autores, existe una estructura básica característica, sin cuya presencia es imposible concebir la auténtica evaluación. De acuerdo con ellos, hay unos pasos sucesivos y esenciales para que pueda darse la evaluación, iniciando con obtener la información, después formular juicios y por último tomar decisiones.

Es probable que lo afirmado con respecto a estructura básica de la evaluación por Castillo y Cabrerizo (2010), pueda verse de modo evidente en autores como Segura (2009), que al referirse a la evaluación de los

aprendizajes, la conciba como “un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social” (p. 1).

Ryan, Scott, Freeman y Patel (citado por Dorrego, 2016), plantean la concepción de la evaluación de los aprendizajes, incluyendo otro singular ingrediente, las competencias.

Para estos autores es “un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progreso, así como un proceso mediante el cual son calificados” (p. 2). Desde esta visión puede considerarse la evaluación como formativa, continua, integral y humana, pues está diseñada para que el estudiante pueda reconocer y confiar en las habilidades de aprendizaje y además les permite transmitir esta confianza a las interrelaciones diarias, como lo afirma Moreno (2012).

Currículo

Ya que el término currículo y todo lo que conlleva la descripción del mismo, está directamente relacionado con los proyectos integradores, se presenta su definición y las subcategorías que lo conforman. De acuerdo con esto, Panza citado por Pérez, M. (s.f.) el currículo “es un término polisémico que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso la implementación didáctica” (p. 3).

Añadiendo a esto, Mokhira (2019), menciona que “el currículo se define como planes que se establecen y regulan con respecto a los objetivos, contenido y material de aprendizaje, así como los métodos utilizados como pautas para llevar a cabo actividades de aprendizaje para alcanzar determinadas metas educativas.” (p. 76). En complemento con lo propuesto por Mokhira; Turdieva, Bobbit citado por Rivera (2018) expresa que “el

currículo es todo lo que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capacite para decidir asuntos de la vida adulta” (p. 22), las definiciones de estos autores enriquecen el concepto de currículo dándole un sentido más vivencial, significativo y real.

Continuando con la profundización de este concepto, Bernadtua y Gloria (2020), comentan que “el currículo ocupa un lugar central en todo el proceso educativo. El currículo dirige e instruye todas las actividades de aprendizaje para lograr las metas educativas” (p. 76).

Caswell y Campbell, (citado por Rivera, 2018), sustentan que: El currículo es un conjunto de experiencias que los estudiantes llevan a cabo bajo la orientación de la escuela, nos dan a entender que el currículo tiene que ver con las diversas acciones de tutoría, en donde comprende todas las experiencias conductuales y emocionales del estudiante y que están orientados por el docente de aula quien es el que da las pautas necesarias para establecer ciertos parámetros de comportamiento (p. 22).

Clasificación del currículo.

Dentro de las clasificaciones del currículo encontramos tres tipos y seis variantes según Posner, (citado por Vilchez, 2004), presentadas a continuación:

Tabla 1

Tres tipos y seis Variantes del Currículo

Tipos	Seis variantes según G. Posner (1998)
Currículo formal	Oficial: documento, plan explícito y visible, legible y tangible, aunque teórico.

Currículo real	<p>Práctico u operacional: acción deliberada durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Realizado: expresa logros, resultados encarnados en los alumnos, egresados y maestros.</p> <p>Nulo, potencial o inexpresado: lo valioso excluido de la programación. Debe estar y no está.</p>
Currículo oculto	<p>Oculto: Actitudes y valores captados y compartidos por alumnos y maestros en la atmósfera escolar.</p> <p>Extracurrículo: no escrito, aceptado tácitamente, como ingreso o aprobación por deporte, cultura, acuerdos federativos o padres sufragantes. Se considera un caso particular del precedente.</p>

Nota: Tomado del artículo una revisión y actualización del concepto de currículo, por Vilchez 2004.

Microcurrículo

El microcurrículo es un instrumento claramente definido, que se relaciona con los ciclos y las áreas curriculares, ya que las esquematiza para determinar las asignaturas que se encuentran en el mismo eje del programa, de acuerdo a esto Carvajal y Barrios (2018), afirman:

El microcurrículo es una propuesta que debe partir de la identificación del perfil del egresado, en él se determinan las asignaturas que se encuentran en la misma línea del programa, se mantiene enmarcado en el modelo educativo institucional y finalmente lleva a la “construcción de resultados de aprendizaje” (p. 31).

De acuerdo a esto Pherez et al. (2020), al referirse al microcurrículo dentro del proyecto integrador sustentan que “es donde se conjuga la materia integradora y articuladora, en cuanto a sus concepciones, teorías y competencias para el abordaje del problema encontrado, dentro del

contexto de las prácticas pedagógicas” (p. 47).

Aspectos del microcurrículo.

El microcurrículo está compuesto por algunos tópicos relevantes, tal como lo presentan Pherez et al. (2020):

1. Identificación de las materias integradora y articuladora.
2. La declaración de Misión del programa de Licenciatura en Educación Infantil, para orientar el proyecto integrador y el trabajo educativo, pedagógico e investigativo, conforme a la naturaleza del programa, a fin de que las estudiantes sean capaces de responder a las problemáticas y necesidades educativas, dentro del marco de la cosmovisión cristiana.
3. Una descripción del proyecto integrador, donde se detalla y explica las características, el tipo e intencionalidad del proyecto.
4. La justificación del proyecto es la acción argumentativa donde los docentes integrador y articulador exponen las razones, la importancia y la utilidad por las cuales se realiza este proyecto integrador.
5. La generación de la pregunta problematizadora, se derivó del planteamiento del problema y pretenderá responderse con los resultados del proyecto integrador. Esta pregunta se constituye en la motivación del proyecto, como punto de salida y llegada, y se originó de las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro del contexto escolar. Involucra procesos de observación, reflexión, análisis y actitudes de transformación y de innovación por parte de los docentes y estudiantes involucrados, con el fin de responder y desarrollar el perfil profesional y las competencias que se pretenden formar en los educandos.
6. La formulación de los objetivos generales y específicos del proyecto integrador, con ellos enunciamos la idea y el propósito central del proyecto integrador y los objetivos específicos que detallan los

pasos necesarios para el logro del objetivo central y al par, en la solución del problema formulado, desde las practicas evaluativas de los centros educativos tratado en el estudio.

7. Se listan algunos aspectos del perfil profesional de la Licenciatura en Educación Infantil donde se despliega y se describe características y capacidades que pretendemos que desarrollen las estudiantes, que les permitirá potencialmente asumir con idoneidad su profesión docente, como resultado del estudio y empleo del proyecto integrador.
8. Es desarrollada una secuencia didáctica que consiste en una serie de actividades de aprendizaje que tienen un orden interno entre sí (Díaz 2013). La secuencia didáctica está centrada en determinadas competencias (relacionadas con su práctica profesional y la evaluación de los aprendizajes), respaldadas por medio de unos ejes temáticos, unas estrategias metodológicas, unos recursos y una evaluación con sus respectivos instrumentos y evidencias de ejecución.
9. Por último, se plantea cronológicamente el plan de acción con base a la estructura de un proyecto integrador, donde se detalla las actividades, los responsables y la fecha de implementación, contemplando entre ellas, su planeación, acción o ejecución, observación, reflexión y divulgación.

Didáctica de la Matemáticas y TIC

Para apoyar la definición del constructo didáctica de las matemáticas y TIC es necesario definir cada concepto por separado para luego unificarlo en una descripción conjunta.

En el libro *Didáctica General* de Medina y Salvador (2009), refiriéndose a la definición de didáctica sugieren que:

La didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales (p. 7).

Según Dolch citado en Zierer y Seel (2012), menciona que la didáctica es una ciencia de la enseñanza-aprendizaje en general y:

Se trata de aprender en todas las formas posibles y con enseñanzas de todo tipo de niveles, inicialmente sin ninguna referencia a los posibles contenidos de la enseñanza. La definición de Dolch corresponde en gran parte a enfoques que se basan en teorías del aprendizaje y se centran en el proceso de análisis y planificación, quién puede referirse a información sobre el diseño de la clase y que considera el contenido del aprendizaje y su justificación como parte central de la educación (p. 1).

Así mismo dentro del Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación (s.f.) la define como "la denominación de una disciplina del campo pedagógico cuyo objeto de estudio son las prácticas de enseñanza, que se sostienen con la explícita intención de promover aprendizajes" (párr. 1).

En consecuencia, con la definición de didáctica, Carvajal (2009), plantea que ésta constituye un punto importante en la instrucción que imparte el docente porque:

La didáctica es parte de la pedagogía que se interesa por el saber, y es dedicada a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos prácticos, que sirvan para la investigación,

formación y desarrollo integral del estudiante (p. 4).

Es decir, que el objeto de estudio de la didáctica abarca todos los elementos que son parte de la enseñanza y del aprendizaje, con el fin de desarrollar procesos que favorezcan el aumento de la calidad educativa.

Complementando el significado de la didáctica, Fernández (2011), resalta que “es algo más que el método de enseñar, ya que implica la intencionalidad educativa, la formación del discente, por tanto, no sólo se busca la instrucción, sino la formación. Prevalece la comprensión sobre la imitación” (p. 10).

Macías y Arteaga (2016), complementan el concepto y plantean que la matemática no es simplemente una ciencia enfocada a cuestiones numéricas, probabilísticas o espaciales, implica mucho más, ya que se encuentra vinculada estrechamente con la cotidianidad de los individuos, debido a su trascendencia en la toma de decisiones, la resolución de problemas, la interacción permanente con las formas del entorno y la utilización de relaciones numéricas. Además, pueden experimentarse a través del descubrimiento que, desde muy temprana edad, realiza cada individuo en el proceso de la interacción y conocimiento de su entorno.

Es así como Li y Schoenfeld (2019), refiriéndose a la importancia de las matemáticas afirma que:

Son una puerta de entrada a muchos campos científicos y tecnológicos. Dejar la matemática, limita las oportunidades de los estudiantes para aprender una variedad de temas importantes, lo que limita sus oportunidades laborales futuras y priva a la sociedad de un grupo potencial de ciudadanos con conocimientos cuantitativos (p. 1).

Didáctica de las Matemáticas.

Existen diferentes maneras de ver y conceptualizar la didáctica de las matemáticas dado a que están sujetas a la forma en que se ve la educación, como se analizará a continuación:

De acuerdo con París (citado por Jiménez, s/f.) la Didáctica de la Matemática es una de las tendencias de la gran área de Educación Matemática, cuyo objeto de estudio es la elaboración de conceptos y teorías que sean compatibles con la especificidad educativa del saber escolar matemático, buscando mantener fuertes vínculos con la formación de conceptos matemáticos, tanto a nivel experimental de la práctica pedagógica, como en el territorio teórico de investigación académica (p. 18).

Jiménez (s/f.) explica que “la concepción la Didáctica de la Matemática está relacionada con la actividad matemática misma y el estudio de las transformaciones de la Matemática, ya sea desde la investigación o desde la enseñanza” (p. 18).

Haciendo referencia a la finalidad de la Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil la cual no solo aplicaría para este nivel sino para todos los niveles educativos, Alsina (2019), plantea que es necesario “que los futuros maestros dispongan de conocimientos didáctico-disciplinares que les permitan llevar a cabo su profesión de forma eficaz en toda la etapa” (p. 189).

Al analizar la conceptualización y la finalidad de la didáctica de las matemáticas, es importante también mencionar que ésta atiende aspectos relevantes tales como lo menciona Macías y Arteaga (2016), en cuanto a “metodologías, teorías de aprendizaje, estudio de dificultades, recursos y materiales para el aprendizaje, etc.” quienes a su vez explican que provee a los presentes y futuros docentes “herramientas necesarias para

impartir la docencia sobre unos cimientos consistentes, orientándole y guiándole en el ejercicio de su profesión en beneficio del aprendizaje de sus alumnos” (p. 20). En resumen, la didáctica de las matemáticas proporciona herramientas que permiten desarrollar métodos didácticos ligados al saber matemático.

Tecnología de la información y comunicación (TIC).

Las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) se han venido desarrollando exponencialmente en los últimos veinte años, influyendo ampliamente en sectores como la industria, el comercio, la salud y la educación, entre otros tal como lo afirman Rovira y Stumpo (2013).

Es así, como la UNESCO (2005), opina que la intervención de diversos aspectos, entre ellos las nuevas tecnologías para la enseñanza-aprendizaje, facilitan la transmisión y consolidación de los conocimientos, fortaleciendo de esta manera no solamente a los individuos sino al avance de las sociedades.

Con lo anterior, Rodríguez, Romero y Vergara (2016), expresan que las TIC son herramientas valiosas que contribuyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Éstas proveen espacios para “crear, procesar, desarrollar y difundir la información para la generación y adquisición del conocimiento” (p. 2), a la vez que fortalecen habilidades entre estudiantes y docentes, en el uso de la comunicación.

Hung (2015), considera que “la integración curricular de las TIC puede acarrear el fomento de la aproximación de los estudiantes a los conocimientos esperados, a las metas formativas y a las transformaciones en el contexto escolar” (p. 51).

Sin embargo, aunque los gobiernos y las instituciones han tenido un amplio interés en la adquisición de infraestructura tecnológica, González y De Pablos (2015), mencionan que esto no es suficiente para “provocar un cambio pedagógico significativo y permanente” (p. 415). En su estudio concluyen que se requiere mirar más de cerca las acciones de las instituciones para motivar el uso de las TIC y como primordial, revisar la “formación inicial y permanente del profesorado, o la dotación de infraestructuras y su mantenimiento” (p. 415).

La UNESCO (2012), expresa que existe un gran desafío para lograr el uso de las TIC en el aula e indica que depende de las habilidades de los docentes la efectiva estructuración de ambientes de aprendizaje no convencionales a la vez que proponen “clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo” (p. 7).

Lo anterior implica que el docente adquiera competencias direccionadas a estas demandas, preparándolo para proponer nuevas metodologías al utilizar las TIC, logrando la profundización y generación de conocimiento. Estas transformaciones en el accionar docente y cambios en el sistema educativo son evidentes al “desarrollar iniciativas didácticas, innovadoras, flexibles, independientes de currículos rígidos, convencionales, desarticulados de las competencias digitales” (p. 172) tal como lo dice Arévalo y Gamboa (2015), teniendo una comprensión clara de los derroteros tanto en el ámbito cualitativo como en el cuantitativo.

Como hecho histórico, el MEN en 1998, con relación al impacto de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje y de enseñanza de las Matemáticas, menciona que el uso de los medios electrónicos al aula, “es indispensable pensar primero en el conocimiento matemático tanto desde la disciplina misma como desde las transposiciones que éste experimente para devenir en conocimiento enseñable” (p. 17). Podemos notar

que la intencionalidad de la integración de las Matemáticas y las TIC es importante, sin olvidar que la matemática debe ser vista como una disciplina separada, para luego ser integrada con otra disciplina que aporte un aprendizaje más eficaz de la misma.

Rodríguez, Romero y Vergara (2016), expresan que las TIC son herramientas valiosas que contribuyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Éstas proveen espacios para “crear, procesar, desarrollar y difundir la información para la generación y adquisición del conocimiento, a la vez que fortalecen habilidades entre estudiantes y docentes, en el uso de la comunicación” (p. 11).

De lo anterior se infiere que la didáctica de las matemáticas vinculada con el uso de las TIC, transforman los contextos educativos, promueven la innovación y proveen espacios interactivos que generan aprendizajes más significativos, sentando bases más sólidas para la continuidad de la escolaridad. Todo lo anterior partiendo de infraestructuras, seguimiento y capacitación de docentes con alto compromiso para la promoción y desarrollo de estrategias pedagógicas a partir del uso de las nuevas tecnologías.

Práctica Pedagógica

Para comprender el concepto de prácticas pedagógicas Villafañe (2017), señala que debe atenderse al “conjunto de lógicas estructurantes de la experiencia que interactúan en diferentes niveles: socio-institucional; curricular; y tecnológico-didáctica. Cada un configuraría al dispositivo de formación incidiendo en las prácticas pedagógicas y experiencias formativas” (p. 246).

En este marco, la práctica se concibe como un proceso de auto-reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, inves-

tigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura abordan saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados.

Otra definición es la establecida por el Ministerio de Educación Nacional en la Resolución 18583 de 2017, en la cual define práctica pedagógica como “el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares” (p.7).

En consecuencia, con lo anterior, el artículo 109 de la Ley General de Educación 115 de 1994, concibe la práctica pedagógica como:

Un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo (p. 5).

Mejía y Uzuriaga (2017), definen la práctica como la dinámica que se enfoca en el maestro, mostrando la forma en la que trabaja, cómo se comporta, cómo se expresa y se relaciona. Para lograr el objetivo principal de la práctica y el quehacer docente, es indispensable la preparación oportuna sobre los conocimientos a impartir y las técnicas de enseñanza aprendizaje que va a poner en práctica, teniendo en cuenta aquellas necesidades educativas que se presentan en el aula y en cada estudiante y que, por lo tanto, se deben suplir. Es decir, la práctica centra su atención en el quehacer docente que se lleva a cabo en el aula de clase para lo cual

requiere que el docente sea especialista en su área de enseñanza y tenga conocimiento de la didáctica de la disciplina a enseñar junto con las dimensiones ético-política, estratégico, disciplinar y procedimental.

Resumiendo lo que plantea Mejía y Uzuriaga, los autores Caballero, Ocampo y Restrepo (2018), perciben de manera específica que las prácticas pedagógicas:

Se conciben como una actividad dinámica y reflexiva, en la cual ocurre la interacción entre los saberes, los estudiantes, el docente y guarda relación con la didáctica, la pedagogía, donde se orientan las estrategias de enseñanza, a la atención a la diversidad (p. 159).

Es por ello, que analizando la importancia de la práctica pedagógica tal como se afirma en la declaración del Ministerio de Educación Nacional (2016), esta “debe primar la relación de interdependencia y retroalimentación continua, donde conceptos y prácticas se conjuguen en la experiencia de aprendizaje y desarrollo de competencias del futuro educador” (p. 7).

De igual manera, se torna indispensable la relación profesor-estudiante, en el momento de hablar acerca de práctica pedagógica. Mejía y Uzuriaga (2018), haciendo referencia a este constructo resalta su valor considerando que “se generan espacios de diálogo que fortalecen la convivencia en el aula de clase, la seguridad y confianza para el desarrollo de los procesos de aprendizaje” (p. 422).

Por otra parte, Caballero, Ocampo y Restrepo (2018), resaltan que un aspecto de suma importancia de las prácticas pedagógicas es el conocimiento del manejo de los recursos didácticos para implementar en el aula, lo que le facilita al docente prestar la atención más específica de acuerdo con las necesidades del contexto educativo, con un acompañamiento oportuno, pertinencia en los procesos y situaciones de aprendizaje en la

población diversa y multicultural. El buen manejo de los recursos didácticos, facilitan la potencialización de los procesos cognitivos, sociales y corporales de cada niño y niña, partiendo de sus propias características, habilidades y ritmos de aprendizaje reconociendo a cada uno como un sujeto protagonista en el proceso formativo.

Atender a las prácticas pedagógicas también representa estar a la vanguardia de los requerimientos establecidos por el MEN, en el Decreto 2450 de 2015, teniendo en cuenta que, para la renovación del registro calificado, uno de los puntos a presentar es: "Evidencia de avances y productos de grupos de investigación conformados en el campo propio del programa y en el desarrollo de la práctica pedagógica y educativa" (p. 16).

Por otra parte, la práctica pedagógica es relevante, ya que provee al futuro profesional un espacio de formación y retroalimentación, permitiendo, que "el estudiante de Licenciatura se convierta en protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje" (MEN Resolución 18583, 2017, p. 8).

El Reglamento de Práctica Pedagógica de la UNAC (2017), afirma que las prácticas pedagógicas trascienden de ser un espacio para "aplicación de teorías, a un escenario donde también se propician aprendizajes teóricos, lo cual significa que las concepciones y teorías educativas y pedagógicas dialogan con las Prácticas Pedagógicas del maestro en formación" (p. 3), a la vez que van acompañadas por la pedagogía, la didáctica y la investigación llevando a los docentes a un desarrollo integral de su formación.

El Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Educación Infantil de la UNAC (2019), menciona que la práctica pedagógica es fundamental en el crecimiento continuo del maestro en formación, él se convierte en un investigador de sus propias prácticas en los diversos espacios institu-

cionales. Contexto, competencias y saberes van de la mano para favorecer a los enseñantes en todo el proceso del aprendizaje.

La Facultad de Educación de la UNAC en el Proyecto Educativo (2017), define práctica pedagógica como “el conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar” (p. 62).

Para Bozo (2013) es entendida la práctica pedagógica como:

La práctica pedagógica es la vía para presentar a los estudiantes la aplicación de conocimiento pedagógico en la implementación del trabajo educativo con niños, es una forma de conexión directa entre la teoría y la práctica educativas

y una estrategia de preparación práctica de futuros docentes de alto rendimiento educativo de calidad con los niños y es comienzo para su desarrollo profesional (p.2).

Finalmente, se concluye que la práctica pedagógica es imprescindible en el proceso de formación integral docente, propiciando el desarrollo de competencias requeridas para el desempeño profesional.

Expresión Creativa

Desde 1993, Robert W. Weisberg, definió la creatividad como “la tendencia a generar o reconocer ideas, alternativas o posibilidades que pueden ser útiles para resolver problemas, comunicarnos con los demás y entretenernos a nosotros mismos y a los demás” (p. 246).

Continuando con la relación de estos constructos o conceptos de expresión creativa, Pherez et al. (2020), mencionan que:

Con frecuencia la sociedad inhibe la creatividad de los individuos y

es muy reacia a reconocer los productos de las personas creativas. Es importante que el alumno se sienta comprendido, aceptado y libre de amenazas esto le ayudará a desarrollar cualidades que le permitan actuar con entrega personal, a la vez que tendrán libertad para tomar sus propias decisiones.

Ser creativo no es un trabajo ni una profesión es una cualidad personal e intransferible por la que se interpreta toda acción y toda reacción también se debe tener en cuenta que la creatividad es la forma personal original y singular de concebir el papel vital ante una realidad y además es un ingrediente esencial en la dinámica de una persona.

La creatividad es un don que solo poseen los humanos, se ha demostrado mediante estudios que la capacidad creativa implica diferentes habilidades que son procesada cerebralmente de manera compleja e involucran interacciones entre áreas que ordinariamente no suelen comunicarse entre sí. También es importante notar que la creatividad aumenta, cuando lo ideado y logrado alcanza admiración y reconocimiento socialmente (p. 20).

Con relación a la definición sin duda alguna la habilidad de pensar creativamente es una clara ventaja en diversas áreas de la vida diaria. Simplemente, como diría Simonton (2000), la creatividad es "un buen atributo que la gente posee" (p. 151).

Teniendo en cuenta los trabajos de diferentes autores y estudios con respecto a la creatividad, se podría afirmar tal como lo menciona Ramírez (2010), que los rasgos más característicos de las personas creativas son: un alto C.I., fluidez, flexibilidad intelectual, pensamiento no convencional, independencia y autonomía, autodisciplina y autocontrol, perseverancia, tolerantes a la ambigüedad, alto nivel de aspiración de sí mismo, amplitud de interés y fuerte sentido del humor.

Bases neurológicas de la creatividad.

Diferentes investigadores y estudiosos de la neurociencia y la neuropsicología afirman que la creatividad se asocia al funcionamiento de diferentes partes del cerebro. Muchos de estos estudios neurocientíficos se hallan ilustrados en una amplia revisión realizada por Bowden, Beeman, Fleck y Kounious (2005).

Muchos sistemas funcionales están más relacionados con un hemisferio cerebral que con otro. Por tanto, podemos decir que las funciones se lateralizan y cada hemisferio se especializa en determinadas funciones (Perea, Ladera y Echeandía, 1998). Diversas investigaciones ponen de manifiesto la importancia del hemisferio derecho en los procesos creativos (Fink, Grabner y Benedek, 2009). Un ejemplo es el estudio realizado por Fink y Cols en el 2009. Estos autores llevaron a cabo un estudio en el que, dividiendo a las personas con gran originalidad de ideas, de las que tenían menor originalidad, comprobaron usando electrocardiograma (EEG), que las personas con mayor originalidad mostraban mayor activación en el hemisferio derecho.

Es así como Pherez et al. (2020), aseveran que la inteligencia elevada, un talento diferenciado y la presencia de habilidades particulares, permiten desarrollar de manera óptima el talento de la creatividad. De acuerdo con estos autores se puede concluir que:

La creatividad está muy relacionada con procesos neuronales y es importante conocer estos procesos y desarrollar la creatividad con métodos intencionalmente preparados a través de estímulos con actividades de adiestramiento y potencializar la creatividad desde los primeros años en casa y luego en la escuela hasta los cursos superiores de la universidad. Dando como resultado que los estudiantes mejoren sustancialmente su capacidad para encontrar soluciones originales y útiles a los problemas que se les presentan (p. 23).

Marco Metodológico

Como es sabido los proyectos integradores son una propuesta para el desarrollo de las competencias profesionales que favorecen la transversalización de las áreas y confiere a las instituciones la posibilidad de evaluar la pertinencia y la actualidad de sus programas educativos, permitiendo que los contenidos disciplinarios se articulen para mejorar las capacidades y destrezas de los estudiantes.

Con respecto a lo anterior Pherez, Melo y Vargas (2020), exponen que el proyecto integrador es “una estrategia pedagógica que transversaliza diferentes áreas del currículo, empleando la fundamentación epistemológica, axiológica y pedagógica en la búsqueda de soluciones a problemáticas identificadas en el quehacer educativo del estudiante y generando un perfil de egreso con competencias investigativas y sociales” (p. 14), esto nos permite comprender la importancia del proyecto integrador como una estrategia didáctica a favor de la transversalización del currículo.

La siguiente síntesis, ofrece una vista previa de la metodología utilizada en la construcción de los tres proyectos integradores describiendo el enfoque, tipo, unidad de análisis, población, muestra, recolección (instrumento), sistematización y análisis de la información. Estos pertenecen a un grupo de investigaciones de proyecto integrador realizadas en la Corporación Universitaria Adventista en Medellín-Colombia (UNAC), que permite relacionar algunas áreas importantes del currículo de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI), para trascender entre disciplinas y optimizar el aprendizaje de los estudiantes vinculados a diferentes semestres.

Los proyectos integradores emplearon un enfoque cualitativo debido a que estudia y construye la realidad de modo subjetivo “en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los

fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Flores, García y Rodríguez, 1996 citado por Díaz 2018, p. 124), y es descriptivo por cuanto trabaja en la valoración de unas características de una población en particular.

El proyecto integrador, como implementación didáctica, desde su dimensión pedagógica, los docentes, estudiantes y el contexto institucional se articulan con la responsabilidad social en la creación de comunidades de aprendizaje; enriqueciendo la enseñanza, posibilitando la investigación, creando una sinergia entre formación, investigación y participación social (Vallaes, 2016), en la solución de problemas y la atención a las necesidades de la comunidad educativa.

La Facultad de Educación con la integración de los cursos de Evaluación Educativa y Práctica Pedagógica V, Práctica Integrada I y Expresión Creativa, Didáctica de las Matemáticas y Medios y TIC aplicados a la Infancia de V semestre, presenta una propuesta innovadora usando como herramienta proyectos integradores que según Phérez et al. (2020) fueron de corte:

formativo, investigativo y social, y están relacionados con la Línea de Investigación Pedagogía e Infancia, como implementación didáctica; y desde su dimensión investigativa y pedagógica, busca articular a los docentes, estudiantes y el contexto institucional con la responsabilidad social en la creación de “comunidades de aprendizaje”. Tiene por propósito pedagógico que el estudiante aplique las teorías y los conocimientos aprendidos en clase, y reconozca la importancia y utilidad de sus aprendizajes en los sitios de prácticas (p. 6).

Estos proyectos emplearon de forma común la triangulación como sistematización y análisis de datos, aunque la población, la muestra y los instrumentos diferían de acuerdo con la necesidad del proyecto.

A continuación, se hará una descripción de cada proyecto para favo-

recer la comprensión del lector:

Tabla 2

Síntesis del marco metodológico

Investigación	Población	Muestra	Técnicas e instrumentos	Unidad de análisis
Proyecto Integrador del Curso Evaluación Educativa con la Práctica Pedagógica Integrada V.	Docentes de Educación Básica de dos centros educativos de la ciudad de Medellín.	Maestros de primer y segundo grado de Educación Básica Primaria del Instituto Colombo Venezolano y del Colegio Adventista Simón Bolívar.	Entrevistas, fichas bibliográficas y lista de cotejo.	Docentes de Educación de Básica primaria.
Proyecto Integrador de las materias Didáctica de las Matemáticas y Medios y TIC Aplicados a la Infancia.	Estudiantes de la Corporación Universitaria Adventista de la Licenciatura en Educación Infantil, los cuales abordan en su currículo las áreas de Didáctica de las Matemáticas y Medios y TIC Aplicados a la Infancia en el mismo semestre.	Estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil, de la Corporación Universitaria Adventista de Medellín en el territorio colombiano que cursan el V semestre, con un plan de estudios que incluye los cursos de Didáctica de las Matemáticas y Medios y TIC Aplicados a la Infancia.	Encuesta y cuestionario.	Estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil.
Proyecto Integrador Práctica Integrada I con Expresión Creativa.	Estudiantes de la Corporación Universitaria Adventista de la Licenciatura en Educación Infantil, los cuales abordan en su currículo las áreas Práctica Integrada I y Expresión Creativa (o nombres correspondientes), en el mismo semestre.	Estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil, de la Corporación Universitaria Adventista de Medellín en el territorio colombiano que cursan el III semestre, con un plan de estudios que incluye los cursos de Práctica Integrada I y Expresión Creativa.	Encuesta y cuestionario.	Estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil.

Nota: Tomado de "proyectos integradores de LEI", por Pherez, Vargas y Melo, 2020.

Resultados y Conclusiones

Dentro del trabajo pedagógico que el programa de Licenciatura en Educación Infantil, ha tenido durante el año 2019 y 2020, ante la inquietud generalizada que corresponde en el cómo aplicar los conocimientos adquiridos en sus diferentes cursos formativos, hemos comprobado que los proyectos integradores han resultado ser no solo efectivos en el logro de los objetivos de cada curso, sino también han resultado ser muy eficaces en el desarrollo de competencias en las estudiantes, y un recurso poderoso didáctico y curricular, no solo para el programa formativo, sino también, son nuevos aprendizajes e innovadoras metodologías de enseñanza para los maestros que han cumplido su rol de maestros articuladores e integradores.

A continuación, presentaremos los resultados y conclusiones relacionados a estas investigaciones, iniciando con el Proyecto Integrador del curso Evaluación Educativa con la Práctica pedagógica Integrada V, continuando con el Proyecto Integrador de los cursos Práctica Integrada I y Expresión Creativa y finalizando con el Proyecto Integrador de las materias Didáctica de las Matemáticas y Medios y TIC Aplicados a la Infancia.

Proyecto Integrador del curso Evaluación Educativa con la Práctica pedagógica Integrada V.

Este proyecto integrador que vincula la docencia, con la investigación proyectado hacia el desarrollo social, propuso a los educadores del sitio de práctica, una Guía Didáctica para la Evaluación de los Aprendizajes de niños de Educación Básica Primaria de los grados primero y segundo. La Guía incluye teorías básicas, orientaciones prácticas para la planeación de la evaluación como también diversos tipos de técnicas e instrumentos de

evaluación que facilitan el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales. Con la finalidad de desarrollar estas guías, se aplicó una lista de Cotejo o Check List con 7 preguntas dirigidas a los docentes involucrados en este proyecto.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos después de aplicar el Check List a los 6 docentes entrevistados que participaron en este proyecto, donde el 16% representa a 1 docente; el 32% representa a 2 docentes; el 50% representa a 3 docentes; el 64% representa a 4 docentes, 84% representa a 5 docentes y el 100% representa a 6 docentes.

Resultados:

El primer tema abordado en las guías enviadas a las docentes titulares, fue a la fundamentación teórica en cuanto a la evaluación de los aprendizajes. Se les preguntó si el contenido incluido era suficiente y por qué. El 84% de las maestras respondieron positivamente manifestando que eran contenidos coherentes, variados y aplicables al contexto educativo. Sin embargo, el 16% de las docentes plantea que debiera tenerse en cuenta el modelo pedagógico de las instituciones e incluir contenidos que aborden esta perspectiva.

El siguiente contenido de la cartilla está enfocado a la fundamentación teórica en cuanto a los instrumentos de evaluación. El 84% de las docentes, manifestaron, que era un contenido suficiente, de acuerdo con las necesidades y las dinámicas evaluativas que se llevan a cabo en las aulas. Sin embargo, el 16% a la hora de detallar el por qué, mencionaron que sería muy positivo ahondar más en el tema incluyendo los beneficios y aplicaciones más adecuadas de los instrumentos.

La revisión de la sección de los instrumentos de evaluación se basó en la indagación de si estos son claros, pertinentes, creativos e innovadores y por qué. El 16% de las docentes consideran apropiado, centrar la atención más en los instrumentos que en los ejemplos, construirlos y darles mayor valor creativo e innovador. Mientras que el 84% los consideran pertinentes y adecuados a la edad.

Ante la utilidad de la sección de la guía relacionada con los instrumentos evaluativos, el 50% de las maestras concuerdan en que son "muy útiles" siendo coherentes con la edad de los niños, a los saberes y su facilidad de uso y el otro 50% de las docentes creen que son "útiles" siendo necesario profundizar más cada uno de los instrumentos propuestos.

En la pregunta relacionada con la utilidad de las competencias y los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, el 84% de las docentes expresaron que son "muy útiles" ya que son contenidos sencillos, claros y muy pertinentes. El 16% manifestó que son "útiles", dado que considera conveniente profundizar más en los términos y proponer diversos ejemplos de actividades en cada uno de los contenidos para contar con más propuestas prácticas.

Ante la solicitud de recomendaciones conceptuales para incluir en la guía, el 50% de las docentes concuerdan en que está completa y no requiere que se incluya algo adicional. Sin embargo, el otro 50% de las docentes recomiendan incluir: el tema de la investigación, la efectividad de la evaluación oral y la inclusión de mapas mentales, sopas de letras, crucigramas, entre otros.

Finalmente, el 50% de las docentes opinan que, los elementos incorporados en la guía en relación con los instrumentos de evaluación son suficientes mientras que el 50% restante recomiendan tener en cuenta: refuerzo en actividades y criterios de evaluación, la oralidad, historietas,

creación de personajes, el dibujo e instrumentos de seguimiento de la actividad evaluativa.

Conclusiones:

Lo que fue propuesto en este estudio desde la descripción y formulación del problema y de los objetivos trazados que procuraron responder con soluciones a las necesidades encontradas dentro del contexto evaluativo y áulico, han posibilitado una contribución educativa y formativa significativa para estudiantes y profesores de los cursos articulador e integrador.

En primera medida, los estudiantes pudieron identificar y solucionar problemas en su área de conocimiento profesional, como lo son la pedagogía y la didáctica, particularmente lo relacionado a las dificultades y disfunciones de la evaluación de los aprendizajes.

En segundo lugar, operativizaron el conocimiento y las competencias en la solución del problema enunciado, dentro de las aulas, interviniéndolas pedagógica, didáctica y de modo investigativo.

Como tercer aspecto, las estudiantes en su práctica pedagógica comprendieron el impacto de la evaluación en el proceso educativo y lograron diseñar unas Guías que pudieran contribuir pedagógica y didáctica-mente, con propuestas innovadoras la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, hay que reconocer que, a pesar de la utilidad de los instrumentos de evaluación, las docentes titulares recomendaron profundizar más en las Guías, la teoría que sustenta los instrumentos de evaluación, como su propósito, beneficios y razones de su aplicación.

En cuarto lugar, al plantear las alumnas los instrumentos de evalua-

ción, gracias a las directrices y pautas de la materia articuladora, estos fueron diseñados adecuada y coherentemente con las materias y las edades de los niños de primer y segundo grado de Educación Básica. La razón de esto se debió, a que las estudiantes contaron con conocimientos y espacios para la aplicación de estrategias didácticas y pedagógicas en las aulas.

Como quinto y último aspecto logrado, le corresponde a los maestros integrador y articulador. Los docentes han ganado mayor experiencia en los proyectos integradores, para evitar el asignaturismo y las acciones aisladas de las materias. Han propiciado que las materias sean exuberantes en pertinencia, utilidad, en inter y transdisciplinariedad, en investigación y en formación.

Proyecto Integrador de los cursos Práctica Integrada I y Expresión Creativa

Para conocer la percepción de los involucrados en el proyecto integrador, investigativo y de proyección social, se creó una encuesta enviada a los estudiantes finalizando el semestre académico y posteriormente a los docentes de las materias participantes del Proyecto Integrador.

Es importante mencionar que para el Proyecto Integrador de Práctica integrada I y Expresión Creativa y el Proyecto Integrador de Didáctica de las Matemáticas y Medios y TIC Aplicados a la Infancia, se usó el mismo instrumento de recolección de información porque, estas dos investigaciones buscan el mismo propósito planteados en los objetivos. Con la salvedad que se distinguen de manera particular en la pregunta 3 de la encuesta hacia docentes y la encuesta dirigida a los estudiantes.

La encuesta usada para la recolección de la información fue realizada

y diligenciada de manera virtual y está compuesta por 8 preguntas, en las cuales se visualiza la percepción de los estudiantes y 9 preguntas para los docentes de aspectos propios del Proyecto Integrador, tales como las ventajas y desventajas, el impacto a la hora de responder la pregunta problematizadora, las estrategias usadas, la intervención de los docentes.

Resultados de estudiantes

1. Frente a la pregunta de las ventajas que se encuentran en la integración de las materias seleccionadas, el 100% de las estudiantes aseguran haber encontrado ventajas, entre ellas, el desarrollo de la creatividad, el aprendizaje de nuevas herramientas aplicables a su profesión, el aprendizaje de estrategias para la enseñanza, el complemento en el aprendizaje y la atención ante otras ante las dudas e inquietudes de las clases por parte de las docentes, pudieron ver como se complementaban entre sí las materias.
2. En la segunda pregunta que se relaciona con las desventajas del proyecto integrador, el 70% encuentra que fueron más las ventajas, un 15% agregan que no encuentran desventajas y un 15 % manifiesta que debe haber concordancia en la nota entre las dos materias.
3. Con respecto a si el Proyecto Integrador responde la pregunta problematizadora, el 100% de las estudiantes manifestaron que el proyecto si responde a la pregunta, los estudiantes, expresan que lograron ver la integración de la teoría con la práctica y adquirir destrezas que serán útiles para el campo laboral, las estudiantes consideran que pudieron ver que son dos materias que pueden integrarse y destacan la forma como las docentes lograron esta integración.
4. Frente a la pregunta de posibles mejoras en la dinámica de la integración de las materias, el 20% de los estudiantes manifestó que ninguna mejora. Sin embargo, otro 30% mencionó que podría mejorarse la comunicación para mejores resultados. Un 2% manifiesta

que haya igualdad en las notas, el 48 % menciona que las actividades virtuales nunca reemplazaran las presenciales y que esto lo ven como asuntos que quedarán pendientes para cuando termine la emergencia del Covid 19.

5. El 100% de los estudiantes creen que las estrategias microcurriculares planeadas en la integración de las materias fue positiva para motivar la aplicación de los contenidos de ambas asignaturas, encuentran apoyo de parte de las docentes para atención personalizada en caso de dudas, aplicación de los conocimientos al contexto de práctica, más deseo de investigar acerca de la temática.
6. En la pregunta en relación con el aporte de la integración de las materias para la labor profesional, el 100% de los estudiantes manifiestan que es positivo porque les provee herramientas adecuadas, hay mayor motivación en el aprendizaje de los niños al hacer vinculación de contenidos para la enseñanza y el uso de los recursos didácticos para ponerlos en la práctica profesional en el momento del desempeño de la práctica.
7. El proyecto integrador ha logrado motivar en el 99% de los estudiantes el interés por la investigación, la innovación y la creatividad, manifiestan que se logran estos tres factores a pesar de la virtualidad las docentes se apropian para poder lograr que se vean reflejados estos factores, gracias a que se les permitió crear y promover conocimientos de diversas formas, haciendo uso de los contenidos propuestos en las asignaturas. Un 1% manifiesta que la virtualidad influyó negativamente en este factor.
8. Finalmente, todo el grupo encuestado, manifiesta que el seguimiento y asesoría de los docentes fueron pertinentes a la hora de guiar cada una de las asignaciones propuestas en este Proyecto Integrador y consideran que esta propuesta de Proyecto Integrador es viable y con muchas ventajas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Resultados de docentes

1. Las ventajas encontradas por los docentes fueron los beneficios de integrar el currículo, identificar nuevas formas de trabajar con los estudiantes para lograr aprendizajes más aplicables a la realidad del contexto. Además, el Proyecto integrador facilitó el desarrollo de los temas mostrando los beneficios de estos.
2. En las desventajas manifiestan falta de tiempo para desarrollar el Proyecto Integrador, de manera más abarcante y también se considera necesario detallar por escrito los aspectos de las asignaciones de tal manera que no se generen diferencias a la hora de presentarlas frente a los estudiantes.
3. La tercera pregunta en relación con la pregunta problematizadora tiene una respuesta positiva debido a que ambos docentes consideran que el Proyecto Integrador si dio respuesta a la pregunta.
4. Los docentes consideran que la estrategia cualifica profesionalmente a los estudiantes ya que se realizaron actividades que son totalmente aplicables y adaptables a los contextos educativos que tendrán que experimentar en su vida laboral.
5. Adicionalmente, los docentes manifiestan que las actividades del micro currículo, fueron muy pertinentes para alcanzar lo planteado.
6. Otras actividades que los docentes perciben, pueden incluirse son: aplicación de las herramientas construidas en tiempo real, involucrar a padres y maestros y finalmente, desarrollar un proyecto que pueda tornarse en una propuesta de enseñanza, aprendizaje de las matemáticas a través del uso de las TIC.
7. Seguidamente, es evidente que los docentes están de acuerdo con relación al impacto investigativo, creativo e innovador producido en los estudiantes que participaron del proyecto Integrador.
8. El aspecto a mejorar planteado por los docentes es la comunicación, cuestión que pudo verse afectado por la intensidad laboral que se produjo, debido a la pandemia.

9. Finalmente, ambos docentes expresan que el proyecto integrador, es enriquecedor y motiva a la incursión tanto de docentes como de estudiantes en nuevos temas o propuestas.

Proyecto Integrador de las materias Didáctica de las Matemáticas y Medios y TIC Aplicados a la Infancia.

Resultados de estudiantes:

Para saber los resultados del proyecto Integrador Práctica Integrada I con Expresión Creativa I, se aplicó a los estudiantes una encuesta digital que fue analizada con la técnica de triangulación, con el objetivo de hallar la concordancia en las opiniones que aporten a la evaluación del Proyecto Integrador, propuesto en estas dos asignaturas (Okuda y Gómez, 2009; Izcara 2009).

1. Frente a la pregunta de las ventajas que se encuentran en la integración de las materias seleccionadas, el 100% de las estudiantes aseguran haber encontrado ventajas, entre ellas, el desarrollo de la creatividad, el aprendizaje de nuevas herramientas aplicables a su profesión, el aprendizaje de estrategias para la enseñanza, entre otras.
2. En la segunda pregunta que se relaciona con las desventajas del proyecto integrador, todas las estudiantes manifestaron que el proceso fue positivo, sin embargo, manifestaron que su limitación en el uso de las herramientas TIC, la imposibilidad de reunirse y la falta de tiempo limitaron sus avances. Una de las estudiantes manifestó falta de claridad entre los docentes a la hora de explicar las actividades.
3. Con respecto a si el Proyecto Integrador responde la pregunta problematizadora, el 90% de las estudiantes manifestaron que sí. Sin embargo, la estudiante que respondió de manera negativa ma-

nifestó en la explicación también cree que sí fue respondida. Los estudiantes, expresan que lograron ver la integración de la teoría con la práctica y adquirir destrezas que serán útiles para el campo laboral.

4. Frente a las mejoras posibles en la dinámica de la integración de las materias, el 30% de los estudiantes manifestó que ninguna mejora. Sin embargo, otro 30% mencionó que podría mejorarse la comunicación entre los docentes integrador y articulador para tener más claridad en el planteamiento de las actividades. Otro 10% planteó que fuera desde el inicio del semestre, sin embargo, el proyecto sí se planteó e inició desde el inicio. Finalmente, en el 30% restante hay propuestas como planear construcción de juegos interactivos enfocados a una población específica, tener más carga semanal en estas asignaturas y finalmente, profundizar más en los conocimientos.
5. El 100% de los estudiantes creen que las estrategias microcurriculares planeadas en la integración de las materias fue positiva para motivar la aplicación de los contenidos de ambas asignaturas.
6. En la pregunta en relación con el aporte de la integración de las materias para la labor profesional, el 100% de los estudiantes manifiestan que es positivo porque les provee herramientas adecuadas, hay mayor motivación en el aprendizaje de los niños al hacer vinculación de contenidos para la enseñanza y el uso de las TIC en la educación son fundamentales por la era tecnológica en la que deberán desempeñar su profesión.
7. El proyecto integrador ha logrado motivar en el 100% de los estudiantes el interés por la investigación, la innovación y la creatividad. Entre otras cosas, manifiestan que se dio, gracias a que se les permitió crear y promover conocimientos de diversas formas, haciendo uso de los contenidos propuestos en las asignaturas.
8. Finalmente, todo el grupo encuestado, manifiesta que el seguimiento y asesoría de los docentes fueron pertinentes a la hora de

guiar cada una de las asignaciones propuestas en este Proyecto Integrador.

Resultados de los docentes.

1. Las ventajas encontradas por los docentes fueron los beneficios de integrar el currículo, identificar nuevas formas de trabajar con los estudiantes para lograr aprendizajes más aplicables a la realidad del contexto. Además, el Proyecto integrador facilitó el desarrollo de los temas mostrando los beneficios de estos.
2. En las desventajas manifiestan falta de tiempo para desarrollar el Proyecto Integrador, de manera más abarcante y también se considera necesario detallar por escrito los aspectos de las asignaciones de tal manera que no se generen diferencias a la hora de presentarlas frente a los estudiantes.
3. La tercera pregunta en relación con la pregunta problematizadora tiene una respuesta positiva debido a que ambos docentes consideran que el Proyecto Integrador si dio respuesta a la pregunta.
4. Los docentes consideran que la estrategia cualifica profesionalmente a los estudiantes ya que se realizaron actividades que son totalmente aplicables y adaptables a los contextos educativos que tendrán que experimentar en su vida laboral.
5. Adicionalmente, los docentes manifiestan que las actividades del microcurrículo, fueron muy pertinentes para alcanzar lo planteado.
6. Otras actividades que los docentes perciben pueden incluirse son: aplicación de las herramientas construidas en tiempo real, involucrar a padres y maestros y finalmente, desarrollar un proyecto que pueda tornarse en una propuesta de enseñanza, aprendizaje de las matemáticas a través del uso de las TIC.
7. Seguidamente, es evidente que los docentes están de acuerdo con relación al impacto investigativo, creativo e innovador producido en los estudiantes que participaron del proyecto Integrador.
8. El aspecto a mejorar planteado por los docentes es la comunica-

ción, cuestión que pudo verse afectado por la intensidad laboral que se produjo, debido a la pandemia.

9. Finalmente, ambos docentes expresan que el proyecto integrador, es enriquecedor y motiva a la incursión tanto de docentes como de estudiantes en nuevos temas o propuestas.

Conclusiones

Es necesario mencionar que para los proyectos: Proyecto Integrador de los cursos Práctica integrada I y Expresión Creativa, y Proyecto Integrador de las materias Didáctica de las Matemáticas y Medios y TIC Aplicados a la Infancia, las conclusiones coinciden en cierta medida y por ende finalizan de manera simultánea, también es necesario resaltar el momento histórico en el cual se desarrolló este proyecto dado que influyó en la manera como los docentes continuaron las dinámicas áulicas, transportándolas plenamente a la virtualidad. Sin embargo, las respuestas tanto de docentes como de estudiantes dejan ver la apreciación positiva ante esta estrategia.

Los docentes y estudiantes responden afirmativamente al alcance de los objetivos propuestos en el microcurrículo, esto se evidencia en el reconocimiento del impacto del uso de las herramientas digitales en la enseñanza de las matemáticas, la adquisición de competencias en el manejo de herramientas por parte de los estudiantes para difundir conocimientos de las matemáticas y para proponer actividades infantiles.

Se ratifica entonces que los Proyectos Integradores contribuyen con el enfoque interdisciplinar (Gómez, Henríquez, y Jordán, 2018) facilitando la aplicación de la teoría en la práctica.

Adicionalmente, los proyectos integradores, promueven la transfor-

mación del trabajo, tanto dentro como fuera del aula, e influyen en el desempeño e interacción de cada uno de los individuos participantes (docentes y estudiantes) con su contexto, su entorno, sus aprendizajes y con los demás individuos (Fragoso, 2017).

Finalmente, la experiencia con este proyecto integrador, vincula ambos aspectos y promueve una visión integral a la hora de usar la tecnología en la enseñanza de los contenidos matemáticos.

Conclusión general

En conclusión la elaboración de estos proyectos integradores ayudó a comprender la necesidad de integrar diversos saberes con el fin de fortalecer los conocimientos adquiridos en las diferentes materias, comprobando así, que los proyectos integradores son una herramienta efectiva para el aula, que hace también viable la articulación entre la teoría, la proyección social y la investigación; la comprensión de la realidad desde un abordaje crítico y reflexivo; y como estrategia curricular ayuda a desarrollar una educación de calidad, acorde a los criterios y estándares internacionales de la educación superior.

Por consiguiente, este ejercicio requiere por parte de los directivos, docentes y estudiantes, continuarlo con mayor profundidad y con una gran dosis de perseverancia, para poder lograr mayor seguridad efectos pedagógicos, didácticos e investigativos positivos.

Bibliografía

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2018). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y. La Serena, Chile. Recuperado el 19 de Abril de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373551306009.pdf>
- Alsina, Á. (mayo de 2019). La educación matemática infantil en España: ¿qué falta por hacer? *Didáctica de las matemáticas*, 100, 189. Recuperado el 25 de abril de 2021, de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/18481/EducacionMatematicaEspana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arévalo, A. y Gamboa, A. (2015). TIC en el currículo de matemáticas. Una orientación desde el marco de las políticas y proyectos educativos. Obtenido de <http://funes.uniandes.edu.co/10438/1/Ar%C3%A9valo-2015TIC.pdf>
- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, número 36, 38.
- Bernadtua Simanjuntak, M., & Gloria Barus, I. (2020). Effective Integration of Applied Cambridge Curriculum in Improving Learning Skills in Three Subjects: Mathematics, Science, and English. *Jurnal Pendidikan*, 3(1), 75-84. Recuperado el 12 de 04 de 2021, de https://www.researchgate.net/profile/Marudut-Simanjuntak-2/publication/346106924_EFFECTIVE_INTEGRATION_OF_APPLIED_CAMBRIDGE_CURRICULUM_IN_IMPROVING_LEARNING_SKILLS_IN_THREE_SUBJECTS_MATHEMATICS_SCIENCE_AND_ENGLISH/links/5fbbc9c992851c933f513961/

Cuichán Rea, J. T., & Paladines Fuentes, A. E. (2018). Proyecto integrador de estrategias en formación académica. Propuesta: Seminario para estimular talentos y emprendimientos. Guayaquil-Ecuador.

Decreto 2450. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (17 septiembre 2015). Bogotá. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf

Díaz Barriga, Á. (sept.-diciembre de 2013). Secuencia de aprendizaje. ¿Un problema de enfoque de competencias o un recuento con perspectivas didácticas? *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 11-33.

Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación de Revista *Universum*. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. doi:<https://doi.org/10.5209/RGID.60813>

Dorrego, E. (2016). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje . RED. *Revista de Educación a Distancia*. Núm. 50. Art. 12, 2.

Estrada García, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *BOLETÍN VIRTUAL-JULIO-VOL 7-7 ISSN 2266-1536*, 221.

Fernández, A. H. (2011). Didáctica general . En A. H. Fernández, *Didáctica general* (pág. 10). Recuperado el 25 de abril de 2021, de http://www4.ujaen.es/~ahernand/documentos/efdgmagtema_1.pdf

Fink Grabner y Benedek. (2009). The creative brain: Investigation of brain activity during creative problem solving by means of EEG and fMRI. *Human Brain Mapping*, 734-48.

- Fong Silvia , W., Acevedo Barrios, R. L., & Severiche Sierra, C. A. (2016). Estrategia de investigación formativa en educación tecnológica: el caso del Proyecto Integrador. *ITINERARIO EDUCATIVO*, 1-19. doi:<https://doi.org/10.21500/01212753.2891>
- Fragoso, F. (2017). Proyectos integradores interdisciplinarios centrados en el desarrollo de capacidades y valores. *Revista Boletín Redipe*, 5(2), 11-23. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/19>
- Galeano-Barrera, C. J., Zamudio-Peña, W. H., Duro-Novoa, V., & Martínez-Quintero, A. F. (mayo de 2017). El potencial pedagógico del proyecto integrador como estrategia del aula: estudio de caso en el programa de tecnología industrial de la universidad de Santander (UDES). *Ingeniería Solidaria*, 13(22), 1-17. doi:<https://doi.org/10.16925/in.v13i22.1851>
- Gómez, V., Henríquez, E. y Jordán, A. (2018). Los proyectos integradores de saberes y su incidencia en la reproducción, gestión del conocimiento y desarrollo de habilidades investigativas de los docentes en formación. *Revista Opuntia Brava*, 11(3). doi:<https://doi.org/10.35195/ob.v11i3.794>.
- González Pérez, A. y De Pablos Pons, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de investigación educativa*, 401-417. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>
- Henao Villa, C. F., García Arango, D. A., & Aguirre Mesa, E. D. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la (Vol. 14). Medellín, Antioquia, Colombia: Revista Lasallista de Investigación. Recuperado el 12 de Abril de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69551301017.pdf>

- Hung, E. (. (2015). Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia. Barranquilla: Universidad del Norte. Obtenido de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5705/9789587416329%20eHacia%20el%20fomento%20de%20las%20TIC.pdf?s>
- Jiménez, E. A. (s.f.). Didáctica y educación matemática. Recuperado el 19 de Abril de 2021, de <https://core.ac.uk/download/pdf/158573379.pdf>
- Klaus Zierer and Norbert M Seel. (2012). General Didactics and Instructional Design: eyes like twins A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. Springer Plus or Springer Open Journal, 1-22. Recuperado el 26 de abril de 2021, de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/2193-1801-1-15.pdf>
- Macías, J., & Arteaga, B. (s.f.). Didáctica de las matemáticas Universidad Internacional de La Rioja, S. A. España: UNIR.
- Martínez Rojas, C. J., & Aguirre Vallejo, J. (2018). Análisis de la Implementación de Estrategia Curricular: Proyecto Integrador de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista en el año 2018. Obtenido de Repositorio UNAC: <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/892/PROYECTO%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, E. A., Montoya, E. S., & Montoya, J. I. (2020). La gestión del aprendizaje a partir de los problemas profesionales y las prácticas curriculares, en el marco del rediseño de las carreras. Caso Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo –Ecuador. Espacios Vol. 41 (Nº 04), 7. Obtenido de <http://dc.revistaespacios.com/a20v41n04/a20v41n04p29.pdf>

- Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M., & Laudadio, M. J. (2018). Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 62.
- Medina Rivilla, Antonio ; Salvador, Francisco. (2009). Didáctica general. En A. Medina Rivilla, & F. Salvador, *Didáctica general* (pág. 7). Madrid-España: Pearson Prentice hall. Recuperado el 25 de abril de 2021, de <http://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- Mejia, & Uzuriaga. (2017). La Observación de la Práctica Pedagógica de Estudiantes-Practicantes Desde las Dimensiones Disciplinar, Ético-Política y Procedimental. *Universidad Tecnológica de Pereira. Scientia et Technica*, 22. Obtenido de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revis-taciencia/article/view/14341>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Mokhira Zh. Turdieva. (2019). Planning Interdisciplinary Integration at Higher Education and Its Importance in Learning. *Revista científica de Europa del Este*, 1-3. Recuperado el 12 de abril de 2021, de <http://journale.auris-verlag.de/index.php/EESJ/article/viewFile/1045/1218>
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Scielo*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010
- MSc Bozo, P. (2013). Pedagogical practice way of connecting. *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*, 1(2). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articu>

lo/4909354.pdf

Niño Manrique, J. F., Arboleda Mazo, W. H., & Anaya Hernández, R. (2020). Fortaleciendo la formación integral de ingenieros de sistemas a través de proyecto integrador. La formación de ingenieros: un compromiso para el desarrollo y la sostenibilidad, 1-9. Obtenido de <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/738/743>

Okuda, B. M., & Gómez, R. C. (2009). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. Obtenido de <https://ebookcentral.proquest.com>

Orozco Alvarado, J. C., & Díaz Pérez, A. A. (Diciembre de 2018). ¿Cómo redactar los antecedentes de una investigación cualitativa? REVISTA ELECTRÓNICA DE CONOCIMIENTOS, SABERES Y PRÁCTICAS, 1. Obtenido de <file:///C:/Users/CD0001LA%20PENT%20DR/Downloads/6611-Texto%20del%20art%C3%ADculo-21722-1-10-20181017.pdf>

Perea Ladera y Echeandía. (1998). Neuropsicología ,Libro de Trabajo.

Peréz, M. P. (s.f.). Conceptos Básicos de la Teoría Curricular. Hidalgo, Mexico: Sistema de Universidad Virtual. Recuperado el 12 de Abril de 2021, de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT62.pdf

Pherez G Vargas S. & Melo R. (2019). Estrategias pedagógicas enfocadas en las necesidades educativas especiales: resultado de una prueba piloto de un proyecto integrador. UNACIENCIA, 49-62. doi:<https://doi.org/10.35997/runacv12n23a6>

Pherez Gómez G, A; Vargas Sonia Lucia, Melo Romero Erika Yamila. (2020). Proyecto Integrador: Práctica integrada I con expresión Creativa I. Medellin, Antioquia, Colombia. Recuperado el 12 de Abril de 2021

Pherez Gustavo, Vargas Sonia, Melo Erika. (2020). Proyecto Integrador de las materias Didáctica de las Matemáticas y Medios y TIC Aplicados a la Infancia. Medellín-Colombia.

Pherez Gustavo, Vargas Sonia, Melo Erika, Chamba Jimena. (2020). Proyecto Integrador del Curso Evaluación Educativa con la Práctica Pedagógica Integrada V. Una Estrategia Curricular Viable entre la Teoría, la Proyección Social y la Investigación. Medellín-Colombia.

Ramírez, M. (2010). Teorías implícitas de la creatividad y formación docente. Los significados de la creatividad en la Licenciatura de Educación Preescolar para el medio indígena, 1990: unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis para optar el título de Doctor Ps.

Resolución 18583. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (15 de septiembre de 2017). Bogotá. Obtenido de https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf.

Rivera, D. F. (2018). Características del diseño curricular y la planificación. Haura, Perú. Recuperado el 12 de Abril de 2021, de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/17003/Jaucha_RDF.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Rivero Herrada, M., Murillo Campuzano, G., & Ferrer-Sánchez, Y. (2017). Proyecto Integrador: Herramienta metodológica en la educación superior. *Didasc@lia: Didáctica y Educación.*, 1-10. Obtenido de <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/602/601>

Rodríguez, J., Romero, J. y Vergara, G. (2016). Importancia de las TIC en enseñanza de las matemáticas. *Matua Revista Del Programa De Matemáticas*, 2-9. Obtenido de <http://investigaciones.uniatlantico.edu>.

co/revistas/index.php/MATUA/article/view/18

Rovira, S. y Stumpo, G. (2013). Entre mitos y realidades TIC, políticas públicas y desarrollo productivo en América Latina. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37248/1/LCL3600_es.pdf

Ruíz de la Peña, J., Lamoth Borrero, L., Concepción García, M. R., & Rodríguez Expósito, F. (2012). El proyecto integrador como experiencia didáctica en la formación del ingeniero informático: Universidad de Holguín, Cuba (UHOLM). *Escenarios*, 10(1), 106-115. doi:<https://doi.org/10.15665/esc.v10i1.730>

Ruz Herrera, I. (2019). Evaluación para el aprendizaje. *Educación Las Américas*, 6., 14.

Sampieri, R. H., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta. México: Mc Graw Hill Education. Recuperado el 12 de abril de 2021, de <http://www.ebooks7-24.com/stage.aspx?il=&pg=&ed=>

Simonton, D. (2000). Creativity: cognitive, personal, developmental and social aspects.

Torres, E. A. (2012). LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (Vol. 2). Holguin, Cuba: Didasc@lia. Recuperado el 12 de Abril de 2021, de <Dialnet-LaInterdisciplinariEdEnLasInvestigacionesEducati-4228305.pdf>

UNAC. (2017). Proyecto Educativo de la Facultad de Educación de la UNAC.

UNESCO. (2005). Informe de seguimiento de la Educación para Todos,

2006. La alfabetización, un factor vital. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270s.pdf>

UNESCO. (2012). Alfabetización Mediática e informacional: Currículum para profesores. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Vallaes, F. (2016). Introducción a la responsabilidad social universitaria-RSU. . Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Villafañe, J. (diciembre de 2017). Las Prácticas Pedagógicas y las Tics en la Enseñanza Universitaria. Cuadernos de educación. , 244-257. Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19078>

Weisberg, R. W. (1993). Creativity : beyond the myth of genius. En R. W. Weisberg, Creativity : beyond the myth of genius (pág. 312). New York: W H Freeman & Co; 2nd edición. Recuperado el 27 de abril de 2021

Yeping Li y Alan H. Schoenfeld. (2019). Problematizing teaching and learning mathematics as "given" in STEM education. International Journal of STEM EDUCATION, 1-13. Recuperado el 25 de abril de 2021, de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40594-019-0197-9.pdf>

Zierer, K., & M Seel, N. (2012). General Didactics and Instructional Design: eyes like twins A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. springerplus journal. Recuperado el 25 de abril de 2021, de <http://www.springerplus.com/content/1/1/15>

4 FAMILIA Y ESCUELA: ¿QUÉ LAS UNE? ¿QUÉ LAS SEPARA?*

Sonia Krumm¹
Viviana Quintana²
Gabriela Rossi³

Resumen

La investigación muestra que, a lo largo de la historia de la educación formal, las relaciones entre escuela y familia se han complejizado al desdibujarse los roles, las funciones y responsabilidades de los actores. Se han producido modificaciones que minan la autoridad para educar, que afectan el aprendizaje de los niños en la escuela y las relaciones intrafamiliares, y por lo tanto, ambas instituciones se afectan entre sí. En ese contexto, esta investigación tiene el propósito de explorar qué une a las escuelas y familias, y qué las separa, para crear estrategias de acercamiento y trabajo colaborativo. Para ello se crearon dos cuestionario ad hoc de 53 reactivos, uno para padres y otro para docentes. En esta primera parte de la investigación se analizaron los datos que proveyeron las familias. Los padres se autoperceben como altamente responsables y

* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Familia y Escuela: ¿Qué las une? ¿Qué las separa?"

¹ Profesora para la enseñanza Primaria y Preescolar, Profesora en Ciencias de la Educación, Magister en Educación y Doctora en Educación con especialidad en Currículum e Instrucción. Universidad Adventista del Plata. Instituto Adventista del Plata. sonia.krumm@uap.edu.ar

² Profesora de Educación Preescolar, Profesora Universitaria en Educación Preescolar, Licenciada en Educación, Magister en Educación. viviana.quintana@uap.edu.ar

³ Profesora de Enseñanza Primaria, Profesora en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Adventista del Plata. Escuela N° 104 "D. F. Sarmiento" gabriela.rossi@uap.edu.ar

participativos, y la comunicación y disciplina escolar son percibidos como muy buenos. La conciliación y la calidad educativa se presentan como asuntos a discutir y la confianza es el factor que más separa a las familias de la escuela. Los padres sostienen que las redes sociales, las demandas excesivas de participación en la escuela, su propia responsabilidad en la conducta y aprendizaje de sus hijos y el acompañamiento insuficiente de los docentes en los recreos son asuntos que separan a las familias de la escuela.

Palabras clave: relaciones, familia escuela, comunicación, colaboración, aprendizaje.

Abstract

Research shows that throughout the history of formal education, the relation between school and family has become complex because the roles, functions and responsibilities of the actors have blurred. There have been modifications that undermine the authority to teach, that affect the learning process of kids in school and their family relationships, and therefore, both institutions affect each other. In this context, this research has the purpose of exploring what ties schools and families, and what separates them, for creating strategies of collaborative work. For this, two ad hoc questionnaires with 53 reactivities were created, one for parents and another one for teachers. In this first part of the research the data provided by the families was analyzed. Parents perceive themselves as highly responsible and involved, and communication and school discipline are perceived as very good. School conciliation and quality are presented as a subjects to discuss, and trust is the factor that most separates families from school. Parents argue that social networks, the excessive demands of school participation, their own responsibility in the learning and behavior of their children, and the insufficient accompaniment of teachers during recess are issues that separate families from school.

Key words: relationships, home and school, communication, collaboration, learning.

INTRODUCCIÓN

Familia y escuela constituyen un marco referencial imprescindible para la formación de las personas. Los cambios rápidos, profundos y diversos en ambas instituciones, han hecho que ya no compartan un proyecto en común. La familia demanda mayores responsabilidades a la escuela y la escuela ha reemplazado en algunas funciones a las familias.

Por lo tanto, la relación se encuentra desfigurada: Los cambios de roles en las familias, la diversidad en la conformación familiar, las tensiones y complejidades que generan los cambios sociales del nuevo milenio, hace que, a menudo, ni familias ni escuelas tengan claros cuáles son sus roles.

Sobresalen las exigencias, demandas y reclamos de ambas partes. Especialmente la escuela que acepta su rol de proveedora de un servicio a demanda, se posiciona en un lugar subalterno y desbarata su propio proyecto en una suerte de "pedagogía a la carta". La familia es como un cliente (Siade, 2017).

La falta de autoridad y responsabilidad en la tarea de educar, ya sea en el hogar o en la escuela, parece ser el factor predominante en las crisis vinculares entre estas dos instituciones. Se han abandonado las funciones de liderazgo y ha desaparecido la autoridad necesaria que organiza, da sentido, conduce y cumple con un rol de cuidado (Narodowski, 2016 y Sinay, 2016).

La complejidad de las relaciones familia-escuela se puede analizar

en el marco que ofrece la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner que se explicará más adelante. Cuando familia y escuela trabajan juntas, el rendimiento escolar aumenta notablemente.

En la escuela es vital fundamentar las decisiones en los pilares pedagógicos, sociológicos y psicológicos, ya que estas disciplinas proveen de sustento para mejorar las propuestas académicas y los proyectos institucionales. Y también es necesario tener un diagnóstico claro de la realidad situada, porque los problemas humanos difícilmente tienen una resolución estándar prevista por alguna de las disciplinas. Más bien se trata de una búsqueda interdisciplinaria y de un tratamiento cuidadoso de los problemas en sus contextos. Si bien los actores de una comunidad educativa conocen los problemas por contacto directo y exposición a los mismos, es necesario tener una mirada más objetiva que vincule las experiencias con las posibles causas y que ofrezca un panorama cercano y descriptivo de la realidad estudiada. Este conocimiento permitirá constituir un diagnóstico, algo así como una fotografía que revele las condiciones de las relaciones entre las escuelas y las familias. Sobre esta base se pueden buscar estrategias para establecer vínculos de colaboración y trabajo, cuyo propósito último es dar mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes y mejores condiciones de trabajo, confianza y relación entre docentes y familias.

Dado el contexto complejo, este estudio propone explorar: ¿Qué factores de comportamiento, roles y funciones unen o separan a la alianza familia-escuela?

DESAROLLO

ANTECEDENTES

La sociedad reconoce que la responsabilidad natural de la educación de los hijos corresponde a sus padres, por ser los primeros educadores de los niños. Tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), como en la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), hay referencias claras a la responsabilidad paternal. La escuela cumple con una función necesaria de complementar la misión de los padres, aunque no la suple (Rivas Borrel, 2007).

Desde que la escuela se ha erigido como centro de educación formal, se ha constituido, junto a la familia, en un marco referencial imprescindible para integrar a las personas a la sociedad. Pero familia y escuela están atravesadas por cambios rápidos, profundos y diversos, que complejizan las relaciones entre ambas. Por lo tanto, si no existe un compromiso de compartir un proyecto común, los esfuerzos se reparten y los resultados dejan a menudo, con la sensación de fracaso (Vergara Quintero, 2007). En la investigación de Martín, y Guzmán Flores (2015), este fracaso es denominado “un divorcio de mutuo consentimiento”, ya que en algunos casos, los padres se sienten aliviados al no tener la obligación de participar en el proyecto escolar y los docentes sienten que hay menos intromisiones en sus roles si los padres intervienen lo menos posible en la escuela.

Villa (2015), no desconoce la situación compleja que supone conciliar escuelas y familias, pero destaca el valor de este esfuerzo y cómo se traduce en mejores logros académicos y estudiantes mejor direccionados hacia el futuro cuando familias y escuelas trabajan hacia las mismas metas.

A pesar de las evidencias que ofrece la investigación acerca de los efectos positivos de un trabajo conjunto y coordinado de escuela y familia, esa alineación y cooperación no es tan fácil de conseguir. Al realizar un seguimiento histórico de la relación entre familia y escuela, se puede percibir que la escuela ha ido reemplazando, de alguna manera las funciones de la familia. Y por su parte, las familias demandan más y más de escuela, llegando esta incluso a hacerse cargo de funciones que otrora pertenecían expresamente a las familias como la alimentación, la higiene y profilaxis, entre otras.

Siade (2017) ha estudiado la relación de las familias con la escuela en Argentina, y propone una comprensión de esta realidad a la luz de algunas metáforas que explican cómo ha ido evolucionando el vínculo:

- La figura de la cuña: la enseñanza escolar se entrometía en el vínculo entre padres e hijos, algo así como una cuña que intentaba mejorar la eficacia de la crianza en la época de la conformación del Estado Nacional.
- La figura de la prótesis: la escuela tenía la expectativa de tener una función nutricia, de crianza y de cuidado, como si la familia no existiera. Reemplazaba por completo a las familias y consideraba a los padres una molestia en la educación de los niños.
- La figura de la criada: la familia tenía que acompañar la tarea de la escuela en una relación de subordinación, como la criada con su ama: la escuela da órdenes de cómo la familia tiene que hacer las cosas. La escuela tiene que vigilar si la criada cumple con las órdenes que se le da.
- La figura del depósito: presente hoy en las relaciones escuela-familia. Las familias quieren desplazar la responsabilidad de educación de los hijos, los amenazan con la escuela, delegan toda la autoridad y la responsabilidad en la escuela. Se muestran negligentes con la educación de sus hijos y demandan de la escuela lo que

ellos no pueden hacer.

- La figura del guante: Recupera la tradición que concibe a la familia como agente principal de la educación de sus hijos, pero a veces se declara incompetente para desempeñarse como tal. La escuela es entonces una auxiliadora de las familias. La escuela es la institución que mejora y asiste técnicamente a la educación de los hijos.
- La relación desfigurada: Los cambios de roles en las familias, la diversidad en la conformación familiar, las tensiones y complejidades que generan los cambios sociales del nuevo milenio, hace que ni familias ni escuelas tengan claros cuáles son sus roles. Sobresalen las exigencias, demandas, reclamos y acusaciones de ambos lados. Especialmente la escuela que acepta su rol de proveedora de un servicio a demanda, se posiciona en un lugar subalterno y desbarata su propio proyecto en una suerte de "pedagogía a la carta". Prima la figura del cliente.
- La figura de la yunta: es un discurso alternativo que admite que escuela y familia deben trabajar juntos, como una obligación, una condena que no eligen ni prefieren. En general, esta relación se da con sufrimiento y desencuentros cotidianos.

Estudios tales como el de Valdés Cuervo y Urías Murrieta (2011) indican que las familias se sienten responsables en las dimensiones referidas a la crianza y supervisión del aprendizaje en la casa, pero no las referidas a la comunicación y apoyo a la escuela. Otros estudios muestran un comportamiento dual de las familias: por un lado, las que cumplen con los dictámenes de la norma escolar y por otro, las familias no presentes en la escuela, conformistas con el bajo rendimiento de sus hijos y que no apoyan en la casa con las tareas académicas (Cano Torrico, Antolínez Domínguez y Márquez Lepe, 2015). Sin embargo, queda claro en diversos estudios, que el rendimiento escolar de los niños se acrecienta cuando los padres apoyan a sus hijos en tareas de la escuela, asisten a convocatorias de la misma y participan en la vida escolar en general (Pascual, 2010 y

Santrock, 2004).

De acuerdo con Norodowski (1999, citado en Vergara Quintero, 2007) todo contrato entre las partes dispone derechos y obligaciones para cada una. En este sentido, la alianza familia y escuela que requiere la pedagogía actual, estipula qué se espera de los padres y los maestros respecto de la educación de sus hijos y alumnos, respectivamente. Benavides, J.; Gálvez, G. y otras (2003, citado en Vergara Quintero, 2007), han enlistado las demandas recíprocas entre familia y escuela.

La familia demanda a la escuela:

- Eficiencia en el servicio educativo. Una buena base de conocimientos y experiencias que acrediten a sus hijos para continuar con éxito sus estudios.
- Formación sólida y diversificada. Preparación para enfrentar responsablemente las dificultades y riesgos de la vida social.
- Trato cálido y deferente. Trato personalizado, calidez, cariño, preocupación y protección.

La escuela demanda a la familia:

- Apoyo en exigencias rutinarias. Que la familia garantice una adecuada presentación personal, asistencia y puntualidad, cumplimiento con los útiles escolares y cuotas, asistencia a reuniones de padres, entre otros.
- Apoyo en el trabajo escolar diario. Reforzar los contenidos trabajados en clase, fomentar hábitos de estudio.
- Adultos acogedores con los niños. Los docentes piden a los padres afectividad en la relación con sus hijos.

Un asunto que provoca discusión y desacuerdo entre familias y escuelas, son las tareas o deberes escolares para hacer en el hogar. Existen padres apoyados en una fuerte cultura de que “la letra con sangre entra”,

exigentes de largas rutinas de tareas para realizar en el hogar. Perciben este asunto como un indicador de calidad. Mientras que otros padres entienden que el tiempo bien aprovechado en la escuela con alguna tarea eventual para la casa les deja tiempo a sus hijos para aprender otras habilidades necesarias también para la vida. En general, tanto el concepto que tienen las personas acerca de las tareas para la casa como sus vivencias anteriores, no solo afecta a las relaciones familiares sino también desgasta la relación entre familias y escuelas, niños y docentes (González Tornaría, Guerra y Prato, 2009).

Más allá de lo que demande una institución u otra, finalmente lo que devendrá en un apoyo para un ambiente de aprendizaje más efectivo, es la colaboración de ambas instituciones. Los padres pueden colaborar de muy variadas formas con la escuela, pero lo importante es que exista una actitud positiva y participativa que sea evaluada más por su calidad en el grado de compromiso, que por su cantidad de inversión de tiempo.

Rivas Borrel (2007) sostiene que la construcción de una cultura colaborativa padres-escuela supone acordar la concepción de participación que tienen los padres y la noción de la escuela sobre cómo promover en las familias dicha participación. De esta manera se fortalecerá el ejercicio de un desarrollo duradero y efectivo de vínculos entre ambas instituciones. Esto supone también, de parte de la escuela, un equilibrio en las demandas hacia los padres y comprender el contexto para saber qué tipo de colaboración pedir.

Andrés y Miró (2016) resaltan a los profesores (maestros) como los agentes fundamentales de la comunidad educativa para promover la participación o no participación de las familias en la escuela. El resto de la comunidad educativa los señala como actores determinantes o factor clave de esta alianza, aún cuando se reconoce que los docentes no han sido preparados para manejar las relaciones que la escuela y la familia

demandan.

Por otro lado, Cano y Casado (2015) consideran que las familias reconocen su necesidad de formación para la paternidad y los docentes consideran que es necesario conocer y comprender en profundidad lo que pasa en las familias para ofrecer escuelas para padres. El fin es orientar a los padres en la participación colaborativa con la escuela acerca de los temas que más les preocupan:

- Confusión sobre los valores que deben predominar
- Falta de tiempo para compartir con los hijos.
- Influencia creciente de los medios de comunicación que interfieren con lo que los padres desean transmitir a sus hijos.
- Diferencias generacionales con los consiguientes problemas de comunicación entre padres e hijos.
- Falta de dedicación o de conocimientos para mejorar como personas y ofrecer un mejor modelo de conducta.

La falta de autoridad y responsabilidad en la tarea de educar, ya sea en el hogar o en la escuela, parece ser el factor predominante en las crisis vinculares entre estas dos instituciones. Se han abandonado las funciones de liderazgo y ha desaparecido la autoridad necesaria que organiza, da sentido, conduce y cumple con un rol de cuidado (Narodowski, 2016 y Sinay, 2016).

Hace falta la mirada paterna y de los docentes para guiar en forma comprometida y colaborativa la educación de niños y adolescentes (L'Ecuyer, 2015; Cury, 2014). Es una decisión y una tarea desafiante y urgente la que compromete a los padres y docentes actuar en forma mancomunada y sumando esfuerzos (laies, 2015). Para ello es necesario emplear recursos pedagógicos, como los proyectos institucionales, a fin de aprender juntos (padres/cuidadores y docentes), cómo volver a ponerse de acuerdo para educar (Mariñá, 2010; Angeletti y Gracia, 2003).

Modelo de análisis de la relación familia-escuela

A fin de comprender la relación entre las instituciones familia y escuela, nos podemos aproximar desde distintos modelos conceptuales para estudiar los vínculos.

Un abordaje reconocido en las Ciencias Sociales, es el estudio de vínculos y sistemas que provee la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner. Este enfoque de los vínculos sociales está graficado en círculos concéntricos que imitan capas, donde en el centro están situados los factores que influyen directamente en los estudiantes: familia, escuela, compañeros, maestros, vecinos, a los cuales Bronfenbrenner denomina "microsistema". La segunda capa es el "mesosistema", compuesto por las relaciones entre padres y docentes, familias y escuelas, relaciones afectivas en general que afectan a los estudiantes, el que se intenta comprender en esta investigación. La tercera capa es el "exosistema" que está comprendido por el sistema educativo, la religión, las leyes, los medios de comunicación. La última capa es el "macrosistema", compuesto por la cultura y subculturas. Y atravesando todas las capas se encuentra el "cronosistema", determinado por las condiciones sociohistóricas de las instituciones e individuos. El movimiento de esos "sistemas" que rodean al individuo y las maneras en que se relacionan entre sí determinan muchas de los tipos de vínculos que se generan y también los "divorcios o diferencias irreconciliables" (Santrock, 2004).

A los fines de esta investigación, estuvimos observando el "mesosistema", y dentro de esta esfera, específicamente, las relaciones entre familias y escuelas, padres y docentes.

Modelos que favorecen la colaboración de los padres con la escuela

Pizarro Laborda, Santana López y Vial Lavín (2013), presentan modelos que favorecen la participación de los padres en el ámbito educativo. La primera está muy relacionada con la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner.

1. Modelo ecosistémico, holístico o ecológico. Sirve para comprender e intervenir en procesos individuales, grupales y comunitarios. Busca empoderar a las fuerzas que ya tiene el grupo o la comunidad para apoyar a sus individuos. Es un modelo idóneo para trabajar en la escuela ya que reconoce el impacto de los diferentes sistemas en el niño.
2. Modelo de apoyo a la familia o modelo de fortalecimiento familiar. Centrado en fortalecer la capacidad de los miembros de la familia para apoyar y responder adecuadamente a las necesidades de los niños con el fin de prevenir abandonos o fracasos escolares, proveyendo herramientas a los padres para intervenir en problemas emocionales y conductuales (Fischer, 2003).
3. Modelo de involucramiento familiar: enfatiza las razones y motivaciones que los padres tienen para involucrarse y participar de los ámbitos escolares. Además también considera otras razones para entender por qué participan o no: temas de empleo, horarios, obligaciones y otros asuntos en torno al cuidado infantil. Este modelo sugiere que los padres influyen en el desarrollo de los niños por medio del modelado y refuerzo (Green, Hoover Demsey, Sandler y Walker, 2007).
4. Modelo de fortalecimiento parental: para este modelo es posible contar con dos categorizaciones de involucramiento parental, uno basado en la escuela y otro basado en el hogar. Muchos padres no cuentan con las habilidades, tiempo o estrategias para dar un

apoyo eficaz a su hijo en la escuela, de manera que este modelo pone en funcionamiento programas para capacitar y enseñar a los padres a interactuar con sus hijos (Anderson-Butcher et al., 2010). Algunos ejemplos de ayudas a los padres son talleres de alfabetización, capacitación en habilidades para la vida, gestión familiar, comunicación entre padres e hijos, organización de eventos para crear lazos afectivos (deportes, espacios culturales, etc.).

METODOLOGÍA

Estudio cuali-cuantitativo, exploratorio y descriptivo, que se acerca al problema con preguntas generales a fin de explorar los posibles factores que intervienen en la relación entre familias y escuela y describir una realidad compleja para la comunidad educativa.

La razón de este encuadre tiene su fundamento en un problema que es novedoso para este instituto y para la población en general y requiere de una mentalidad abierta, al decir de Sampieri, Collado y Lucio (2014) para abordar problemas desde dos paradigmas de la investigación que se complementan entre sí. Este abordaje permite siempre volver a etapas previas y replantearse el problema a medida que se van encontrando caminos para enfocar mejor la problemática. Este diseño es especialmente indicado para abordar estudios de tipo social, como son en su mayoría los problemas de la educación. Permiten comparar datos pero siempre buscando la comprensión en profundidad del contexto que brinda una mirada cualitativa. De esta manera se explora la realidad que viven escuela y familias y existen mejores condiciones para describir en términos generales lo observado a través de las encuestas.

Muestra: En este estudio participaron 293 padres y 41 docentes en forma voluntaria, correspondientes a 2º, 3º, 4º, 5º y 6º años de primaria,

de tres escuelas asociadas al Instituto Superior de Formación Docente. Las escuelas asociadas son aquellas que, por acuerdo mutuo, reciben estudiantes de los profesorados para realizar sus prácticas y residencia y al mismo tiempo son beneficiadas con capacitación brindada por el Instituto Superior.

Limitaciones: En este estudio solamente se ha examinado aproximadamente la mitad de la población y de tres de las escuelas asociadas.

Instrumentos: Se crearon dos cuestionarios ad hoc de 53 reactivos cada uno, con una escala de Likert de cinco opciones que van desde "nunca" hasta "siempre". Los reactivos se agrupan en los siguientes factores: comunicación, participación, confianza, disciplina, responsabilidad, conciliación y calidad académica.

Ejemplos:

- Siento que puedo comunicarme de manera efectiva con el equipo de gestión de la escuela. (Comunicación)
- Creo que la escuela me demanda demasiado tiempo para la asistencia a reuniones, actos, ferias, etc. (Participación)
- Creo que las normas de comportamiento de la escuela ayudan a la formación personal de mi hijo. (Disciplina)
- Me esmero en conocer a mis hijos porque sé que de esa manera puedo ayudarles mejor en la escuela. (Responsabilidad)
- Trato de razonar con otros padres cuando noto que se está armando un conflicto. (Conciliación)
- Confío en los criterios de la escuela para la toma de decisiones. (Confianza)
- Me siento satisfecho con la propuesta educativa de la escuela. (Calidad educativa)

Procedimientos para recolección de datos: Se envió el link para acceder a los cuestionarios a todos los docentes y padres voluntarios para el estudio. Se utilizó Google Form para aplicar las encuestas y obtener datos preliminares.

Variables: factores que unen a familias y escuelas, factores que separan a familias y escuelas, percepción de docentes, percepción de los padres.

Consideraciones éticas del estudio: los cuestionarios fueron respondidos en forma anónima y voluntaria, después de completar un consentimiento informado.

Procesamiento y análisis de datos: se tabularon los datos y se realizaron análisis descriptivos de frecuencia, porcentajes, medias y desvíos estándares. Para conocer la confiabilidad desde el punto de vista de la consistencia interna, se aplicó el alfa de Cronbach para cada factor.

RESULTADOS

Luego de recoger y tabular los datos, se realizó una prueba con un Alpha de Cronbach para comprobar la fiabilidad de la escala. Para el cuestionario para padres arrojó un valor de .78 y para el cuestionario para docentes un valor de .87.

Posteriormente se analizaron datos provenientes de las encuestas para padres, dejando los datos provistos para los docentes para una segunda etapa de investigación.

Se encontró que para los padres, la responsabilidad es el factor que más une y la confianza el que menos une. En la Tabla 1 se observan las

medias de los factores que unen o separan a la familia de la escuela, en orden decreciente (de los que unen más a los que separan más):

Factores que unen o separan	Medias
Responsabilidad	4,66
Participación	4,3
Comunicación	3,78
Disciplina	2,97
Conciliación	2,5
Calidad	2,1
Confianza	1,8

Tabla 1 – Medias de los factores

Al analizar las preguntas del cuestionario de manera individual, se encontraron asuntos que se destacan por sus medias altas, marcando puntos de unidad entre la familia y la escuela. Dado que este análisis está enfocado en las percepciones de los padres, se puede afirmar que ellos consideran puntos fuertes de la relación algunos asuntos relativos a su propia responsabilidad como padres, entre otros factores.

En la Tabla 2 se pueden observar los reactivos que puntuaron más alto (como “totalmente de acuerdo”) en las encuestas.

Asuntos que unen	Medias
Me esmero en conocer a mis hijos para ayudarles en la escuela.	4,89
Éxito escolar depende de la colaboración entre familia y escuela	4,86
En la escuela me tratan con respeto, disposición y amabilidad	4,79

Estoy dispuesto a colaborar para mejorar la calidad de la enseñanza	4,75
Dialogar con mis hijos acerca de lo que sucede en la escuela...	4,74
Los maestros están dispuestos a escucharme	4,72
La escuela me invita a participar de las actividades de mis hijos	4,69
Tengo una actitud conciliadora para resolver conflictos en la escuela	4,68
Confío en que tratan de manera afectuosa a mi hijo	4,68
Confío en que los contenidos son valiosos y significativos	4,67
Ayudo en las tareas y actividades escolares de mis hijos	4,63
En el hogar ponemos límites claros a nuestros hijos	4,60

Tabla 2 – Análisis de preguntas con medias más altas

Al analizar las preguntas individualmente también se encontraron los siguientes resultados que muestran asuntos que podrían presentarse como posibles problemas que tienden a provocar separación porque ponen el peso de la responsabilidad educativa mayormente en la escuela. Ver Tabla 3.

Reactivos	Medias
Creo que las redes sociales ayudan a la relación entre familia y...	3,18
Trato de razonar con otros padres cuando noto que hay problemas	3,36
Creo que la escuela demanda demasiada intervención de mi parte...	3,69
Me disgustan algunas formas de enseñanza que se aplican en la escuela	3,86
Lo que pasa en la escuela es causa de problemas en mi hogar	3,84

La escuela tiene la función principal de cubrir el tiempo que yo no puedo estar con mis hijos	3,96
La escuela me demanda demasiado tiempo para reuniones, actos, etc.	4,10
No estoy de acuerdo con la propuesta educativa de la escuela...	4,16
Creo que la escuela tiene hacerse cargo de los problemas de conducta de mis hijos.	4,41
Creo que la escuela es la única responsable en buscar soluciones para los problemas de aprendizaje de mis hijos.	4,48

Tabla 3 – Asuntos que separan

Algunas preguntas merecen analizarse en particular porque muestran algún tipo de tensión. Se han escogido tres que sobresalen.

La vigilancia de los recreos por parte de los docentes es un asunto que se presta a discusión. La sumatoria de los padres que consideran que nunca, casi nunca o solo a veces la vigilancia de los docentes en los recreos es suficiente, es preocupante, a pesar de que la media es 3,81.

	Casos	%
Nunca	11	4,93
Casi nunca	13	5,83
A veces	52	23,32
Casi siempre	78	34,98
Siempre	69	30,94

Tabla 4 – Vigilancia en los recreos

Otro asunto que mostró cierta polaridad en las respuestas es el problema de las redes sociales que han pasado a formar parte importante de las relaciones. Esta pregunta ha mostrado que más de la mitad de los padres consideran que las redes sociales dañan a veces, siempre o casi

siempre las relaciones entre familia y escuela. Ver Tabla 5.

	Casos	%
Nunca	49	22,48
Casi nunca	37	16,97
A veces	92	42,2
Casi siempre	13	5,96
Siempre	27	12,39

Tabla 5 – Redes sociales

Otro ítem que puede prestarse para discusión es el control de la disciplina en el aula. La pregunta "Pienso que el control de la disciplina en el aula se hace de manera eficiente" arrojó una media de 4,20, con lo cual podría sostenerse que hay bastante acuerdo en que esto funciona bien. Sin embargo, hay un grupo importante que cree que eso solo ocurre a veces. Ver los porcentajes en la Tabla 6.

	Casos	%
Nunca	1	0,45
Casi nunca	5	2,27
A veces	36	16,36
Casi siempre	84	38,18
Siempre	94	42,73

Tabla 6 – Control de la disciplina

CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica que formó parte del marco de esta investigación muestra que las relaciones entre familia y escuela tienen altibajos, y que en el siglo XXI las tensiones y demandas de ambas partes se han acrecentado. Las relaciones del Instituto Superior de Formación Docente

con las escuelas asociadas permiten ver este problema en múltiples aristas de la realidad cotidiana. Esta ha sido una buena razón para iniciar este diagnóstico. En el presente estudio, el panorama general que ofrecen los padres encuestados es bueno.

- Se autoperciben como altamente responsables y participativos. Todas las preguntas que buscaban conocer el grado de responsabilidad y participación en la escuela puntúan muy alto.
- Los factores comunicación y disciplina son percibidos como muy buenos, con algunos indicadores más bajos que muestran a algunos padres no tan convencidos de que todo funciona bien, sin embargo la mayoría lo percibe como muy positivo.
- La conciliación y la calidad educativa se presentan como asuntos a discutir, si bien no delatan un problema serio.
- La confianza es el factor que más separa a las familias de la escuela. Falta confianza en los procesos y en la escuela como educadora que se puede hacer cargo de las demandas.
- Existen asuntos que señalan algún grado de separación entre la familia y la escuela:
 - las redes sociales
 - las demandas excesivas de participación de la familia en la escuela
 - la responsabilidad en la conducta y el aprendizaje de los niños
 - el impacto en el hogar de lo que sucede en la escuela
 - el acompañamiento insuficiente de los docentes en los recreos

En general, la autopercepción de los padres es alta, colocando del lado de la escuela la mayor responsabilidad de todo lo relativo a la educación de sus hijos.

Esta autopercepción ideal contrasta con las entrevistas sostenidas con los docentes, que son motivo de la segunda parte del estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson-Butcher, D., Lawson, H., Iachini, A., Flaspohler, P., Bean, J., & Wade-Mdivanian, R. (2010). Emergent Evidence in Support of a Community Collaboration Model for School Improvement. *Children & Schools*, 32(3), 160-171.
- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado* (19),1, 61-71.
- Angeletti, Margarita y Gracia, Mariel. (2003). Familia-escuela. Construyendo juntos una relación equilibrada. Buenos Aires: Bonum.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2006). The ecology of development processes en W. Damon y R. M Lerner (Series Eds.) and R. M. Lerner (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology*. Vol 1. Nueva York: Wiley.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,(18),2, 15-27
- Cano Torrico, M. G., Antolínez Domínguez, I. y Márquez Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* (69), 181-211.
- Cury, Augusto. (2014). *Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles sino una educación inadecuada*. Buenos Aires: Booket.

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1959) Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948) Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) de 10 de diciembre. (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).

Fischer, R. (2003). School Based Family Support: Evidence from an Exploratory Field Study. *Families in Society*, 84(3), 339-247.

González Tornarúa, M., Guerra, A. y Prato, S. (2009). Los deberes escolares en el marco de las relaciones familia-escuela. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 219-224.

Green, C., Hoover-Dempsey, K., Sandler, H., y Walker, J. (2007). Parent's motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.

Hernández Prados, M.A. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*(87), 3-26.

laies, G. (2015). *Volver a enseñar. Padres y maestros ante un desafío urgente*. Buenos Aires: Paidós.

L'Ecuyer, C. (2015). *Educación en la realidad*. España: Plataforma.

Martin, C. J. y Guzmán Flores, E. (2015). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento.

Sinéctica. Revista electrónica de comunicación. Recuperado el 4 de junio de 2019 de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=46_la_participacion_de_madres_y_padres_de_familia_en_la_escuela_un_divorcio_de_mutuo_consentimiento

Martiñá, R. (2010). Cuidar y educar. Guía para padres y docentes. Buenos Aires: Bonum.

Narodowski, M. (2016). Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores. Buenos Aires: Debate.

PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (1966) Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre. Entrada en vigor el 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27 (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).

Pascual, Liliana. (2010). Educación, familia y escuela. El desarrollo infantil y el rendimiento escolar. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Pizarro Laborda, P., Santana López, A. y Vial Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de los niños y niñas en contextos escolares. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*(9), 2, pp. 271-287.

Rivas Borrel, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*(65), 238, 559-574.

Sampieri, R. H., Collado, C. F. y Lucio, P. B. (Sexta ed.) (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill: México.

Santrock, J. W. (2004) *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

Siede, Isabelino (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós.

Sinay, S. (2016). *La sociedad de los hijos huérfanos*. Buenos Aires: Ediciones B.

Valdés Cuervo, A. A. y Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*(23),134, 99-114.

Vergara Quintero, M. (2007). Alianza escuela- familia: un aporte al capital social. *Ánfora*(14), 23.

Villa, Alicia I. (2015). Familias y escuelas: la difícil conciliación entre dos mundos. *Novedades educativas*,296(27), 8-11.

5 PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE A LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

Teaching perspective on the attention of diversity

Andrés Llanos Redondo¹

María Elvira De La Rosa Balseiro²

Duvan Enrique Montes Rojanos³

Edison Alberto Rodriguez Molina⁴

Mayerly Llanos Redondo⁵

Resumen

La atención a la diversidad ha tomado un auge en el ámbito educativo en la actualidad y ha generado entre el profesorado una preocupación cada vez mayor debido a la gran variedad de características, estilos, ritmos de aprendizaje y motivaciones que tienen los estudiantes. Ello evidencia la necesidad de reestructurar la educación tanto desde sus aspectos organizativos como académicos para que con las competencias

¹ Fonoaudiólogo, Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula, Magister en Salud Pública. Universidad de Pamplona, Departamento de Fonoaudiología, Colombia. andres.llanos@unipamplona.edu.co

² Fonoaudióloga en Formación. Universidad de Pamplona, Departamento de Fonoaudiología, Colombia. maria.de2@unipamplona.edu.co

³ Fonoaudiólogo en Formación. Universidad de Pamplona, Departamento de Fonoaudiología, Colombia. duvan.montes@unipamplona.edu.co

⁴ Fonoaudiólogo en Formación. Universidad de Pamplona, Departamento de Fonoaudiología, Colombia. edison.rodriguez@unipamplona.edu.co

⁵ Licenciada en Preescolar, Magister en Educación. Doctora © en Ciencias de la Educación. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Colombia. mllanos@tdea.edu.co

adquiridas por el docente las comunidades académicas logren atender efectivamente las necesidades individuales del alumnado teniendo en cuenta la diversidad biológica, cultural, sexual, étnica, lingüística, social, funcional y de capacidades o talentos excepcionales que se presenta en la comunidad de estudiantes. Siendo primordial identificar cuáles son esas competencias se ha realizado este estudio en el que se busca conocer la percepción que tienen los docentes de las instituciones públicas sobre las competencias que necesariamente ha de tener el profesorado para la atención a la diversidad.

Con ese propósito se realizó un estudio de tipo descriptivo y corte transversal bajo un enfoque cuantitativo y se realizó un muestreo de bola de nieve, técnica a partir de la cual se conformó una muestra con 40 docentes vinculados a instituciones educativas públicas que están ubicadas en cuatro departamentos de Colombia que son Sucre, Cesar, Bolívar y Norte de Santander. Para conocer la percepción de los docentes se aplicó el protocolo del "Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad" (CECPAD), y se realizó un análisis estadístico descriptivo en el programa SPSS 8.

Basado en los resultados que se obtienen respecto a las competencias académicas el 20 % de los docentes manifiesta tener un conocimiento bajo sobre la atención a la diversidad; mientras que el 57.5 % considera que existen necesidades de formación del profesorado, reconoce que debe ampliar sus conocimientos en cuanto a la formación inicial, continua, permanente y/o actualización, y cree necesario tener que ampliar el saber que en la comunidad académica se tiene sobre temáticas de legislación y normatividad para fortalecer la práctica docente en la atención a la diversidad. Todo lo anterior permite ver que la inclusión no solo beneficia a los estudiantes, sino también a los docentes dados los cambios que este proceso de brindar mayor atención a la diversidad ha traído consigo tanto en su forma de ver la vida en general como en su

labor y práctica docente; proceso que ha enriquecido su ser y contribuido con el crecimiento personal y profesional de estos actores de la comunidad académica al hacerlos más humanos e incrementar su saber y su ser.

Palabras clave: diversidad, atención, competencia, educación, inclusión.

Abstract

To know the perception of teachers in public institutions about the necessary skills to attend diversity. Attention to diversity in the educational field has become a boom and a concern for teachers; the great variety of characteristics, styles, learning rhythms and motivations of students have manifested the need to restructure education from both organizational and academic aspects. With the competencies acquired by the teacher, it is possible to meet individual needs from biological, cultural, sexual, ethnic, linguistic, social, functional diversity and exceptional talents. Descriptive cross-sectional study with a quantitative approach by snowball sampling, with a sample of 40 teachers from public educational institutions from the departments of Sucre, Cesar, Bolívar and Norte de Santander, in Colombia. To know the perception of the protocol of Questionnaire for the evaluation of teachers' competencies in attention to diversity (CECPAD), a descriptive statistical analysis was performed in the SPSS. 8. According to academic competencies, 20 % of teachers stated that they have low knowledge about attention to diversity, and 57,5 % considered that there are training needs. They also recognized that they must expand their knowledge in initial training, continuous, permanent and/or updating; and they admitted that knowledge should be expanded on issues of legislation and regulations in order to strengthen teaching practice focused on the attention to diversity. Inclusion has not only generated changes in students, but also teachers, since they have benefited from both their way of seeing life in general and their teaching. The process enriches personally and professionally, makes you more human and

increases your knowledge and being.

Keywords: Diversity, attention, competence, education, inclusion.

Introducción

La educación inclusiva se centra en reconocer en la práctica educativa los derechos que toda persona ostenta y necesita tener garantizados para llevar a cabo el aprendizaje (Díaz y Rodríguez 2016). A su vez este modelo educativo representa una apuesta ontoepistemológica (López y Perlo, 2015) que se encarga de generar un conjunto de representaciones que buscan focalizar la educación en la atención de las personas que tengan alguna discapacidad o algún tipo de diversidad (Parra, 2011), con el fin de que en el campo social estas personas adquieran una posición desde la cual reciban en la sociedad un trato equitativo al que se da entre quienes no tienen ningún tipo de discapacidad o de diversidad y puedan ser considerados y valorados en su diversidad (Cruz, 2019).

En el texto final donde se documentó la cuadragésima octava reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) se señala que la educación centrada en la inclusión de todos es una disciplina cuyo surgimiento se ha dado recientemente, pues desde hace poco menos de 30 años se viene desarrollando a nivel mundial (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2017) y con mucho menos tiempo se ha venido ejecutando en algunos contextos particulares como es el caso colombiano (Vásquez, 2015). Su génesis como disciplina data de los años setenta del siglo XX en los países de Dinamarca, Suecia y Estados Unidos (Padilla 2011) donde la educación inclusiva se concibió inicialmente como un proceso que implica “una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad” (Padilla, 2011, p. 678). La pretensión que se tenía al implementar este modelo era ofrecer una educación para todos que contribuyera a que la sociedad en general aprendiera a vivir con la

diferencia y a proyectar las distintas experiencias que de ella se derivan (Gómez, 2005), “de tal forma que estas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para generar un aprendizaje significativo tanto de los niños como de los adultos que presenten algún tipo de diversidad” (Padilla, 2011, p. 678).

No obstante, para que se pueda llevar a cabo una adecuada inclusión educativa es necesario que tanto en el sistema educativo como en la sociedad se den una serie de cambios. Lo anterior implica llegar a una comprensión general de la temática cuyo enfoque esté puesto en un modelo biopsicosocial (Gómez, 2005) que plantea la necesidad de que cada ciudadano realice un trabajo con el cual se pueda construir democracia en el marco de los derechos humanos y dentro de una sociedad abierta (Barrera et al., 2012), inclusiva e integradora, de tal manera que en esa comprensión se abarque un todo teniendo en cuenta las discrepancias que presente individualmente cada persona (Díez y Sánchez, 2015).

En general, la evolución que han tenido estos procesos de inclusión para la población con diversidad se ha dado en casi todos los países del mundo de la misma manera (Gómez, 2011). Es así puesto que en la mayoría de los casos la inclusión inicia como un proceso de educación especial al cual le sigue la integración escolar que se va generando a través de las distintas experiencias que las personas con diversidad y los docentes vivencian dentro de las aulas, lo que conlleva a que la inclusión educativa se constituya en una forma por medio de la cual las personas con algún tipo de diversidad logran ser integradas e incluidas en los procesos que buscan impartir un adecuado aprendizaje individualizado partiendo de la necesidad de cada individuo y, por consiguiente, en una forma de lucha contra la discriminación (Domínguez et al., 2016).

Esta atención a la diversidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2007) que se promue-

ve y se logra dar mediante la ejecución de estrategias de individualización de la enseñanza y la progresiva integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) a la escuela (González y Triana, 2018) común plantea nuevas exigencias y competencias al cuerpo docente que debe trabajar de forma colaborativa con todos los actores involucrados en el proceso educativo (Molina, 2015), esto es: profesores, padres, estudiantes, profesionales de apoyo y demás recursos que son parte de la comunidad educativa (Blanco, 1990). De ahí que la atención a la diversidad se defina como un proceso consistente en aplicar un modelo de educación que busca ser capaz de ofrecerle a cada estudiante la ayuda pedagógica individual que él necesita al ajustar la intervención educativa desde la individualidad del estudiantado (Vásquez, 2015), acción con la cual pretende adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones que existen en la comunidad de estudiantes (Araque y Barrio, 2010).

Debido a que las comunidades académicas hay una amplia variedad de estudiantes que presentan diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, así como diferentes niveles de intereses y motivaciones para aprender, la diversidad en la educación (Bartolomé, 2017) se ha convertido en un tema de suma importancia que genera una gran preocupación entre los educadores, quienes han visto la necesidad de repensar la escuela tanto desde los aspectos organizativos como curriculares (Crisol et al., 2015). Al "asumir esta variedad se requiere mostrar qué está ocurriendo en nuestro entorno social a nivel macro y micro" (Rodríguez, 2004, p. 21), y lo que se observa ocurre actualmente en la mayoría de los países del mundo es que la integración de los estudiantes con NEE (Molina, 2015) a la escuela común no se imparte sin una serie de apoyos especializados que coadyuven al profesor del aula a atender las necesidades de todos los estudiantes que presentan algún tipo de diversidad (Blanco, 1990).

Lo que sí es distinto en esta experiencia es que los recursos educativos con los que se cuenta en la actualidad para la integración de los estudiantes con diversidad (Butcher, 2015) varían dependiendo del país en el que estos se encuentren y del modelo implementado para que sea posible llevar a cabo este proceso (Maia et al., 2015). Teniendo cada uno funciones distintas y llevando a cabo intervenciones de forma diferente se ha encontrado que los apoyos que se implementan con mayor frecuencia en este modelo de educación son la conformación de equipos psicopedagógicos o interdisciplinarios, la inclusión de profesores de apoyo generales o por problemáticas, el acompañamiento de terapeutas del lenguaje, entre otros. La forma como se organizan los apoyos a las personas con diversidad (Moriña y Puente, 2000) varía dependiendo de cuál sea el caso, así pues, se observa que algunos de estos apoyos son más directos y constantes porque están incorporados de manera permanente en la escuela, mientras que otros apoyos intervienen de forma menos directa ya sea porque atienden diferentes escuelas de manera alterna o porque actúan desde una posición sectorial (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2011).

Se advierte entonces que la atención a la diversidad (Cayón, 2014) es un tema objeto de estudio de suma relevancia que debe abordarse partiendo de la importancia que tiene en el marco de la educación inclusiva (Cornejo et al., 2017), donde se hace efectiva mediante la implementación de “medidas ordinarias y extraordinarias en los centros educativos y en los docentes, las cuales se recogen en el plan de atención a la diversidad que forma parte del proyecto educativo” (Araque y Barrio, 2010, p. 3), lo que quiere decir que la adaptación curricular forma parte de estas medidas de atención a la diversidad (Araque y Barrio 2010). Lo anterior le exige al profesorado desarrollar ciertas competencias que son necesarias para poder atender a toda la población estudiantil (García, 2011), dado que “estas tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz para generar su ejecución, el grado de preparación, la suficiencia o la

responsabilidad para la realización de ciertas tareas” (Prieto, 2002 como se citó en Cano, 2008, p. 4).

La definición de cada una de estas competencias trata de seguir y brindar un enfoque integrador considerando las capacidades por medio de una dinámica que combina atributos y conocimientos de la persona que permiten un adecuado desempeño como parte del resultado de un proceso educativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016). Así pues, estas competencias se entienden tal y como las describió García (2010) en la siguiente cita:

Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a otros y vivir en un contexto social). (p. 35)

Todas las competencias mencionadas representan “una combinación de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (García, 2010, p. 35). De ese modo las competencias que adquieran los docentes los capacitan para atender las necesidades individuales de sus alumnos desde la diversidad, siendo este un término amplio que incluye otros conceptos importantes que han de tenerse en cuenta como son: la diversidad biológica, la diversidad cultural, la diversidad sexual, la diversidad étnica, la diversidad lingüística, la diversidad social, la diversidad funcional y talentos excepcionales.

Según el Convenio sobre la Diversidad Biológica que se llevó a cabo en el año 1992 la *diversidad biológica* debe entenderse como “la variabilidad de organismos vivos de cualquier fuente, incluidos los ecosistemas terrestres, marinos, otros ecosistemas acuáticos y los complejos ecoló-

gicos de los que forman parte de esta" (art. 2). En cuanto a la *diversidad cultural* la Unesco (2001) indicó que esta es "el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos de una sociedad o grupo social, que comprende, además de las artes y las letras, los estilos de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias" (como se citó en Val, 2017, p. 112).

De otra parte, con el término *diversidad sexual* se hace referencia a la posibilidad que tiene una persona de vivir su orientación sexual e identidad de género de una manera libre y responsable; así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones, identidades sexuales y de género distintas en cada cultura y persona. Asimismo, por *diversidad étnica* se ha de entender la unión de diferentes pueblos en una misma sociedad en la que cada uno conserva sus propias costumbres, lenguaje, piel, expresión religiosa, fiestas tradicionales, vestimenta y gastronomía (Val, 2017). De manera similar la *diversidad lingüística* es definida como la estimación del número de idiomas distintos que se hablan en un área definida, lo que se relaciona estrechamente con la noción de *diversidad social* que hace referencia "a todas aquellas manifestaciones humanas de variedad y ruptura frente al sujeto único y la sociedad unidimensional moderna" (Gómez, 2014, p. 29).

Otro concepto igualmente importante que los mencionados es la noción de *diversidad de capacidades o talentos excepcionales* que hace referencia a aquellas personas que tienen capacidades o talentos excepcionales globales, y que se caracterizan por "presentar un desempeño superior en múltiples áreas acompañado por las características universales de precocidad, automaestría y habilidades cognitivas" (MEN, 2006, p. 17). De igual forma, destaca la noción de *diversidad funcional* que es entendida, tal como la definió la Organización Mundial de la Salud (OMS), como un tipo de diversidad que implica problemas que afectan la estructura corporal (motriz, visual, auditiva, intelectual/psíquica, multisensorial) de

la persona y que genera “limitaciones para llevar a cabo acciones cotidianas y dificultades para mantener relaciones sociales con los iguales” (Montagud, 2021, párr. 5).

A través de la implementación de diversas leyes los gobiernos buscan garantizar que en todas las instituciones educativas que se ubican en el territorio nacional haya verdaderamente inclusión y, más aún, que esta tenga un carácter universal en todas ellas a pesar de que, claramente, existen algunas I. E. en las que se percibe la comunidad educativa cuenta con una mayor preparación para la inclusión educativa en comparación con otras (Castell, 2019). Sin embargo, se mantiene el supuesto de que se podría lograr una mayor inclusión especializando a algunas instituciones y favoreciendo en ellas la presencia de docentes que cuenten con una mayor preparación en el área de atención a la diversidad. Esta diferencia, en términos de preparación para la inclusión educativa, podría hacerse más notoria en los sectores rurales en los que las posibilidades para prepararse y especializarse en estas áreas son mucho más limitadas para los docentes (Padilla, 2011). No obstante, todos los gobiernos deben observar el principio de atención a la diversidad que está basado en la obligación que tienen los Estados y sus sistemas educativos (ONU, 2016) de garantizar a todos el derecho a la educación (Ruiz, 2010), “reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso y la permanencia escolar de todo el estudiantado, sin excepción, así como los resultados escolares aceptables” (Unesco, 1994 como se citó en Araque y Barrio, 2010, p. 10) .

En el escenario colombiano, el Gobierno Nacional junto con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Mineducación) y las entidades territoriales colombianas certificadas en educación buscan garantizar una educación inclusiva y de calidad a todos los ciudadanos, con el fin de cumplir con las obligaciones establecidas en el artículo 11 de la Ley Esta-

tutaria 1618 del 2013, las cuales cobijan los derechos de las personas con diversidad en Colombia. Pero al llevarla a cabo en el aula el docente se ve enfrentado a diversas dificultades para garantizar la atención a la diversidad debido a la preparación con la que cuenta al momento de ingresar a un centro educativo, pues, aunque el gobierno proporciona varias legislaciones que regulan la actividad, no le brinda realmente al profesorado una adecuada preparación para la atención a la diversidad en el aula. Es así como la formación docente se halla constantemente frente al desafío que representa para los profesores atender la diversidad y orientar la formación del pensamiento de sus alumnos con diversidad (Decreto 1421 de 2017) sin contar con la preparación necesaria para ello, por lo “que paradójicamente, en un intento de ser inclusiva, la reglamentación puede [terminar en muchos casos] promoviendo una mayor exclusión al pretender algo para lo cual no existe una preparación, y por esto una posible oposición” (Padilla, 2011, p. 692).

Son muchas las investigaciones que recientemente han estudiado este tema y, en línea con lo anterior, han evidenciado que el profesorado en Colombia exige una mayor capacitación, lo cual hace hincapié en la importancia que tiene la formación docente en el proceso de aprendizaje de los alumnos con diversidad por ser un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa (Tenorio, 2011). Tomando en cuenta las consideraciones expuestas en esta introducción se indagó ¿cuál es la percepción que tienen los docentes de las instituciones públicas de Colombia sobre las competencias necesarias del profesorado en la atención a la diversidad?

Metodología

La investigación realizada se enmarca en la categoría de estudios descriptivos de corte transversal y enfoque cuantitativo, la cual se dirigió a evaluar las competencias del profesorado en atención a la diversidad. Para su realización se contó con un marco muestral compuesto por cuatro instituciones pertenecientes al sistema educativo colombiano, las cuales imparten los ciclos de Educación Preescolar, Educación Básica Primaria y Educación Media en los departamentos de Sucre, Cesar, Bolívar y Norte de Santander.

La I. E. número uno ubicada en el departamento de Sucre cuenta con una población de 23 docentes de los cuales 4 conformaron la muestra del presente estudio, el colegio número dos ubicado en departamento de Bolívar cuenta con una población de 30 docentes de los cuales 13 de ellos hicieron parte de la muestra del estudio, del colegio número tres ubicado en el departamento del Cesar se contó con una población conformada por 26 docentes de los cuales se obtuvo una muestra de 18 docentes, y del colegio número cuatro ubicado en el departamento de Norte de Santander se contó con una población de 16 docentes de los cuales se obtuvo una muestra de cinco docentes. Se consideró en total una población de 95 docentes de la cual 46 de ellos conformaron la muestra participante en el estudio. Cabe anotar que la muestra utilizada en este estudio se seleccionó mediante la técnica de muestreo por bola de nieve, compuesto por 40 docentes de los cuales inicialmente se relacionaron 10 de ellos que generaron una remisión en cadena con todas las personas que cumplían con los criterios de inclusión que se establecieron para escoger los docentes que participarían en el trabajo de investigación.

Para la aplicación del protocolo se utilizó la herramienta digital de formularios de Google que permitió diligenciar todos los aspectos nece-

sarios que se indagarían según lo indicado en el instrumento, obteniendo de esta forma los resultados necesarios y confiables para la investigación. También se utilizó la plataforma de interacción digital WhatsApp por medio de la cual se estableció un contacto directo entre los interesados y los docentes encuestados, lo cual permitió que de forma más ágil se les pudiera brindar a los docentes la información referente al procedimiento que se realizaría y al propósito que se pretendía con el estudio, además de obtener por parte de estos su autorización y participación expresa en la investigación mediante la firma del consentimiento informado, siguiendo y cumpliendo lo dictado en el “Protocolo ético para el desarrollo de investigaciones” establecido por la Universidad de Pamplona.

El proceso de recolección de datos se realizó por medio de la aplicación del protocolo denominado “Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad” (CECPAD). Con la aplicación de este protocolo se buscó dar a conocer la situación en la que se encuentra el profesorado colombiano vinculado a las I. E. de carácter público en cuanto a la atención a la diversidad y teniendo en cuenta las necesidades que presentan los estudiantes, basadas en sus diferencias específicas relacionadas con su individualidad, su origen social, su pertenencia a una cultura, su identidad sexual, su pertenencia a una etnia, su nivel cognitivo, su ritmo y estilo de aprendizaje.

El instrumento CECPAD elaborado por Mena y García (2017) fue validado para poder aplicarlo en el estudio y su primera versión fue sometida a una valoración por parte de un grupo de expertos que confirmó la validez de su contenido, validez que indicó el grado en que el instrumento presentaba una muestra adecuada de los contenidos a los que hace referencia, sin omisiones y sin desequilibrios. Además, se contactó con un grupo de expertos ($n = 8$) que conformaron profesionales de la docencia que cuentan con una amplia experiencia en atención a la diversidad e inclusión, quienes realizaron una apreciación de la relevancia que tenían los

27 ítems incluidos en el cuestionario y dieron una valoración a cada uno de ellos según el siguiente criterio: 0 = nada relevante, 1 = relevante y 2 = muy relevante. También se usó el procedimiento de Lawshe de 1975 para calcular el índice de validez del contenido, y posterior a ello se realizó una prueba piloto con una muestra conformada por 60 estudiantes de último año del grado de maestros de Ciencias Sociales y del grado de maestro en Educación Comercial, quienes eran mayoritariamente (76.7 %) mujeres y en su minoría eran (23.3 %) hombres.

Para llevar a cabo la aplicación del instrumento CECPAD se realizó una adaptación cultural de los términos que podrían dar lugar a una mala interpretación de las cuestiones por las que indagaba tanto al momento de responder al cuestionario como de analizar los resultados obtenidos. De esa manera se realizó primeramente un cambio contextual denotando la demografía que se iba a intervenir, en el caso en estudio el contexto colombiano; luego se reemplazó el término discente por estudiante que la Real Academia Española — RAE (2020) define como una “persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza” (párr. 2), siendo esta la palabra sinónima que mejor se adaptaba al contexto; también se cambió el término extracentro que hacía referencia a los lugares que estaban por fuera del centro educativo como son las canchas, las bibliotecas y los parques; y finalmente se sustituyó la noción diversidad áulica por diversidad dentro del aula de clase para contribuir a que los participantes entendieran con mayor claridad los intereses por los que se investigaba. Hay que aclarar que con la aplicación de este protocolo solo se pretendía indagar sobre la percepción real del profesorado, por lo tanto, se omitió la indagación del nivel deseado que tienen los docentes para la atención a la diversidad.

Asimismo, cabe aclarar que el término competencias es entendido por varios autores como un conocimiento tácito que, aunque es independiente de la inteligencia académica o general, está relacionado con la

habilidad necesaria para resolver problemas específicos de la vida diaria (Charria et al., 2011). Y es en este sentido con el cual se ha comprendido en el marco de este estudio.

A continuación, en la Tabla 1 se pueden observar las respectivas variables por las cuales se indagó en el cuestionario aplicado, así como también su definición, el enfoque que se utilizó para su medición, la escala de medición empleada y reactivo.

Tabla 1

Variables

VARIABLE	DEFINICIÓN	MEDICIÓN	TIPO	REACTIVO
Competencia académica	Son todo lo que una persona debe saber relacionado con una disciplina particular y su aplicación significativa para crear conocimiento a partir de lo adquirido (Cadalzo et al., 2016).	Cuantitativo	Intervalo	1 – 7
Competencia didáctica	Esta competencia involucra habilidades, conocimientos, actitudes y valores que el estudiante desarrolla en relación al diseño e implementación de estrategias didácticas acordes con la diversidad del aula y necesidades educativas de los niños, para favorecer un ambiente de aprendizaje idóneo y de acuerdo con los conflictos semióticos que se presenten, modificar su intervención (Cadalzo et al., 2016) .	Cuantitativo	Intervalo	8 – 29
Competencia organizativa	Es el conjunto de características de la organización, de modo fundamental vinculadas a su capital humano, en especial a sus conocimientos, valores y experiencias adquiridas, asociadas a sus procesos de trabajo esenciales, las cuales como tendencia están causalmente relacionadas con desempeños exitosos de esa organización, en correspondencia con determinada cultura organizacional.(Cadalzo et al., 2016).	Cuantitativo	Intervalo	30 – 43

Competencia comunicativa	Esta es vista como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación, "como proceso de interacción en el que dos o más sujetos se reconocen como iguales, comparten experiencias, actúan con sentido de comunidad en función de un diálogo orientado a la construcción de acuerdos" (Bermúdez, y Gonzáles 2011).	Cuantitativo	Intervalo	44 - 51
Competencia integradora	Están relacionadas en la articulación de la identificación, construcción y fundamentación del ejercicio ciudadano tanto en lo colectivo como en lo personal. (Sanahuja y Sánchez, 2018).	Cuantitativo	Intervalo	52 - 61
Competencia evaluadora	Es la capacidad de saber evaluar, saber cómo evaluar y poner en práctica la evaluación con un amplio conjunto de técnicas y métodos, (Sanahuja y Sánchez, 2018).	Cuantitativo	Intervalo	62 - 72

Este instrumento permitió obtener resultados a través de puntuaciones donde la categoría de máximo (bastante) indicó la presencia de una puntuación alta en un grado de dominio de la competencia docente ante la atención a la diversidad, y donde la categoría de mínimo (nada) indicó la presencia de una puntuación baja dentro de un dominio escaso de dicha competencia, las cuales se encuentran distribuidas por siete bloques. En el primer bloque se encontraban los datos sociodemográficos de los docentes como la edad, el sexo y el tiempo de experiencia; en el segundo bloque se indagó sobre la información referente a la inclusión educativa obtenida por los docentes durante su formación (7 ítems); en el tercer bloque de preguntas se examinaron las habilidades didácticas que aplican los docentes dentro de su ejercicio profesional (22 ítems); en el cuarto bloque se indagó por las formas de organización empleadas por los docentes al momento de desarrollar las actividades escolares (14 ítems); el quinto bloque buscó mostrar las competencias comunicativas que desarrolla el docente con los estudiantes dentro y fuera del aula de clase; en el sexto bloque se intentó mostrar las estrategias integradoras que utilizan los docentes en la ejecución de su contenido programático

(10 ítems); y en el séptimo bloque se averiguó por el manejo de los métodos evaluativos que aplican los docentes para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes (11 ítems).

Al momento de hacer la interpretación de los resultados se hizo uso de la aplicación Microsoft Excel que permitió agrupar estos ítems por los componentes correspondientes a los datos sociodemográficos de los docentes participantes, así como a las competencias académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras que estos poseen. Los resultados de cada una de estas se reflejaron en los siguientes niveles: nada, poco, moderadamente, bastante y mucho. También se implementó la utilización del software SPSS 8 (López y Fachelli, 2015) que fue necesario para la interpretación de estos resultados.

A continuación, en la Tabla 2 se muestran los criterios de inclusión y exclusión que se consideraron en esta investigación para seleccionar la muestra de los docentes participantes del estudio.

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión de los participantes en el estudio

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Docentes que se encuentren activos según el Mineducación	Docentes inactivos según el Ministerio de Educación.
Docentes con más de un año de experiencia en el servicio.	Docentes que tengan menos de un año de experiencia en el servicio.
Docentes de preescolar, primaria y secundaria de cualquier I. E. en Colombia.	Docentes de carreras técnicas, tecnológicas o universitarias.
Ventana de tiempo ampliada a los últimos 10 años	Ventana de tiempo mayor a los últimos 10 años

Resultados

Basado en los resultados obtenidos posterior a la aplicación del cuestionario CECPAD se determinó la participación de los docentes y la perspectiva que estos tienen respecto al dominio de las competencias académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras que poseen para la atención a la diversidad. Cada una de estas competencias se analizó detenidamente y los resultados correspondientes se presentan a continuación, junto con el análisis en detalle de los datos sociodemográficos de la muestra que participó en el estudio.

Tabla 3

Datos sociodemográficos por edad

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS				
Edad	25 años o menos	Entre 26 – 35 años	36 – 45 años	Más de 46 años
Porcentaje	15%	27,50%	17,50%	40%

De acuerdo con los resultados obtenidos referentes a los datos sociodemográficos alusivos a la edad de los participantes se determinó que una minoría de los participantes expresada en un 15 % pertenecía al grupo etario de los 25 años o menos, seguido en número por el grupo de docentes cuya edad oscilaba entre los 36 y los 45 años que representó un 17.50 % de la muestra. Un mayor porcentaje de los participantes expresado en un 27.50 % tenía entre 26 y 35 años, y en mayor medida participaron docentes cuya edad oscilaba entre los 45 años o más representados en un 40 % de la muestra.

Tabla 4

Datos sociodemográficos por sexo

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS		
Sexo	Masculino	Femenino
Porcentaje	42,50%	57,50%

Al analizar los resultados sociodemográficos correspondientes al sexo de los participantes se determinó que hubo una participación mayor del sexo femenino que representó un 57.50 % de la muestra, y una participación menor del sexo masculino correspondiente a un 42.50 % de la muestra.

Tabla 5

Datos sociodemográficos por experiencia docente

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS				
Experiencia	1 – 5 años	6 – 10 años	11 – 20 años	Más de 21 años
Porcentaje	30%	27,50%	20%	22,50%

En la observación de los resultados sociodemográficos referentes a la experiencia docente se determinó que hubo una mayor participación de los profesores cuya experiencia era 1 a 5 años y correspondían a un 30 % del total de la muestra, seguidos en representación porcentual del grupo de docentes que contaban con entre 6 y 10 años de experiencia y que representaron un 27.50 % de la muestra. En tercer lugar, en términos de representación porcentual, se encontró que los docentes participantes contaban con 21 años o más de experiencia laboral, correspondiente al 22.50 % de la muestra. Y una menor cantidad de los docentes participantes, representada en un 20 % de la muestra total, contaba con 11 a 20 años de experiencia laboral.

En la indagación también se estudiaron las competencias que poseen los docentes para la atención a la diversidad, las cuales se definen como la unión de medios, conocimientos, habilidades y actitudes que necesita el profesorado para generar soluciones satisfactorias frente a las situaciones a las cuales se enfrenta en su campo laboral. Estas competencias que llegan a poseer los docentes se manifiestan y construyen durante todo su ejercer profesional y a partir del contexto, las circunstancias cambiantes, la evolución del propio docente, su formación continua y el conocimiento que este adquiere en la misma práctica. Todas ellas son aplicables en la serie de tareas que el docente debe llevar a cabo en el aula que incluyen: i) la planificación de sus actividades de enseñanza, teniendo en cuenta tanto las características de los destinatarios de la formación como las características que tiene el ambiente en el que viven y las que posee la comunidad que deberán afrontar; ii) la facultad para organizar ambientes de aprendizaje; iii) la capacidad de elaborar herramientas de evaluación apropiadas con cuya aplicación pueda descubrir las dificultades que presentan sus estudiantes y apoyarlos, que al tiempo le permitan evaluar el fruto de su propia estrategia de trabajo.

Por otra parte, respecto de sí mismo se espera que el buen docente esté continuamente buscando los mejores medios para desarrollarse profesional y humanamente, puesto que las competencias que el profesorado posee son uno de los aspectos más relevantes del proceso educativo. Frente a estas lo que la sociedad en general espera es que los docentes tengan una conducta moralmente íntegra y ejemplar.

Tabla 6

Competencias académicas

Competencias		Frecuencia	Porcentaje
Competencias académicas	Muy bajo	0	0%
	Bajo	8	20%
	Moderado	23	58%
	Alto	7	18%
	Muy alto	52	55%
	Total	440	1100%

Partiendo del análisis de los resultados obtenidos referente a las competencias académicas de las 40 personas encuestadas se encontró que 8 de ellas manifestaron tener un conocimiento bajo sobre la atención a la diversidad equivalente al 20 % de la población total encuestada, seguidas en orden ascendente por el nivel de valoración por 23 docentes que indicaron tener un conocimiento moderado de dichas competencias que representaron un 58 % de la muestra, otras 7 personas que representaron el 18 % del total de la muestra expresaron tener un conocimiento alto, y solo 2 personas que representaron el 5 % del total de encuestados manifestaron tener un conocimiento muy alto de las competencias académicas. Del total del 100 % de la población encuestada se identificó que un 57.5 % de la muestra reconoció que existen necesidades de formación entre el profesorado y que debe ampliar sus conocimientos en la formación inicial, continua, permanente y/o actualización; además de haber considerado que se debe ampliar el saber en temáticas de legislación y normatividad con el fin de fortalecer la práctica docente en la atención a la diversidad.

Tabla 7

Habilidades didácticas

Competencias		Frecuencia	Porcentaje
Habilidades didácticas	Muy bajo	0	0%
	Bajo	0	0%
	Moderado	4	10%
	Alto	22	55%
	Muy alto	14	35%
	Total	40	100%

En el estudio de las competencias didácticas se observó que de los 40 encuestados 4 docentes manifestaron que organizan y realizan ajustes moderados al currículo académico acorde a las necesidades de cada uno de sus estudiantes, quienes representaron el 10 % de la muestra; mientras que una mayor proporción de 22 docentes que representaron el 55 % de la población encuestada manifestó tener un dominio alto de estas habilidades; y otros 14 docentes manifestaron tener un dominio muy alto en cuanto a la organización y a la realización de ajustes al currículo académico acorde a las necesidades de cada estudiante, quienes representaron un porcentaje equivalente al 35 % del total encuestado.

Adicional a lo anterior, se pudo identificar que el 55 % de la muestra consideró que lleva a cabo las siguientes tareas para atender la diversidad en el aula: realiza algunos ajustes y/o adaptaciones según las necesidades particulares de cada estudiante; elabora algunas veces la programación del aula teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje, las capacidades y los intereses de cada uno de sus alumnos; adapta de forma moderada los contenidos curriculares para atender a la diversidad del estudiantado; también realiza ajustes en la planificación teniendo en cuenta los contextos, los estilos, los ritmos y las necesidades de cada estudiante; además

regula los contenidos pensando en los estudiantes que requieren algún tipo de atención especial; promueve algunas veces el aprendizaje colaborativo; prioriza el aprendizaje práctico y funcional en el aula con todos los estudiantes, en especial con aquellos alumnos que presentan algún tipo de diversidad.

Tabla 8

Competencias organizativas

Competencias	Frecuencia	Porcentaje	
Competencias organizativas	Muy bajo	0	0%
	Bajo	1	3%
	Moderado	7	18%
	Alto	25	63%
	Muy alto	7	18%
	Total	40	100%

Con relación a las competencias organizativas que aplican los docentes al organizar los espacios, agrupar a los estudiantes y utilizar diversos materiales didácticos que se pueden usar de forma flexible dentro del aula se observó que solo 1 docente que representa el 3 % de la muestra manifestó tener baja organización en dicha competencia. En una mayor proporción 7 docentes correspondientes a un 18 % de la muestra encuestada expresó que tenía un dominio moderado de estas competencias, otros 25 participantes que representaron el 63 % del total de la población participante refirió tener un manejo alto de las habilidades organizativas, y otros 7 docentes que corresponden al 18 % del total de la muestra indicaron tener un conocimiento muy alto de estas competencias.

De manera adicional se identificó que el 63 % de la muestra considera que entre las tareas que se desarrollan en el aula donde se implica el uso de estas competencias se hallan las siguientes: se organiza el espacio en

el aula buscando favorecer la atención del estudiante que lo necesite; se conocen formas de agrupar a los estudiantes que requieren una atención especial, lo que favorece la oportunidad de trabajar y participar activamente; se usan recursos naturales o del propio entorno con finalidades didácticas; se forman grupos de aprendizaje basados en la heterogeneidad de sus miembros; la escuela cuenta con condiciones de accesibilidad para todos los estudiantes, en particular para aquellos que tengan algún tipo de discapacidad o presenten necesidades especiales.

Tabla 9

Competencias comunicativas

Competencias		Frecuencia	Porcentaje
Competencias comunicativas	Muy bajo	0	0%
	Bajo	0	0%
	Moderado	4	10%
	Alto	20	50%
	Muy alto	16	40%
	Total	40	100%

En cuanto al estudio de las competencias comunicativas se encontró que los docentes tienen la capacidad de manejar una adecuada comunicación tanto con los estudiantes como con los padres de estos, lo que permite la libre expresión de ideas y emociones del estudiantado dentro del aula debido a que el docente es capaz de escuchar sus necesidades y buscar soluciones. Al analizar los resultados referentes a estas competencias se encontró que 4 de los docentes que representaron el 10 % de la población encuestada manifestaron tener un dominio moderado de las competencias comunicativas, un grupo de 20 docentes que corresponde al 50 % de la muestra expresó tener un dominio alto de dicha competencia, y 16 de los docentes encuestados que representaron el 40 % de la

muestra refirieron tener un conocimiento muy alto sobre dichas competencias.

Al detallar cuáles son las capacidades con las que cuenta el 50 % de los docentes que conformaron la muestra respecto a la competencia comunicativa se identificó que estos cuentan con las siguientes: capacidad para comunicarse con los estudiantes a través de distintos códigos, dando respuesta a sus necesidades y permitiendo que todos expresen libremente sus ideas y emociones; capacidad y conocimiento para gestionar las opiniones y las voces de los estudiantes; se mantienen en comunicación con las familias y otros docentes a quienes se les informa acerca del proceso y los resultados educativos que logran los niños y las niñas.

Tabla 10

Competencias integradoras

Competencias		Frecuencia	Porcentaje
Competencias integradoras	Muy bajo	0	0%
	Bajo	0	0%
	Moderado	3	8%
	Alto	27	68%
	Muy alto	10	25%
	TTotal	40	100%

Cuando se abordó el estudio de las respuestas obtenidas en los ítems referentes a las competencias integradoras se observó que los docentes participantes buscan, en general, integrar y evaluar los conocimientos previos para así agrupar a sus estudiantes y desarrollar actividades donde que les den a todos la oportunidad de aprender independientemente de las circunstancias particulares que cada uno presenta. Al respecto, solo 3 docentes encuestados manifestaron tener estas competencias de

forma moderada, quienes representaron un 8 % del total de la muestra; seguidos en orden ascendente por nivel de valoración por un grupo de 27 profesores que indicó tener un dominio alto de estas competencias y representó un porcentaje mayoritario en las preguntas referentes a estas del 68 %; mientras que otros 10 docentes encuestados que representaron el 25 % de la muestra manifestaron tener un dominio muy alto de estas competencias, por lo que se infiere que son docentes que les ofrecen a sus alumnos la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos significativos.

Basado en lo anterior, así como en el análisis de los ítems en los que se indagó por estas competencias, se identificó que el 68 % de la muestra considera: aplica competencias de integración en la formación de sus estudiantes al tener en cuenta sus aptitudes; tiene capacidad para poder atender racionalmente la diversidad áulica, poniendo en práctica el principio de la equidad; desarrolla prácticas incluyentes con el fin de que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de sus circunstancias; refuerzan y atienden a los estudiantes con algún tipo de dificultad; usan la tecnología para favorecer la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Tabla 11

Competencias evaluadoras

Competencias		Frecuencia	Porcentaje
Competencias evaluadoras	Muy bajo	0	0%
	Bajo	0	0%
	Moderado	1	3%
	Alto	27	68%
	Muy alto	12	30%
	Total	40	100%

Con la aplicación de estas competencias el docente está en la capacidad de evaluar de forma individual y grupal a sus alumnos, diferenciar cuándo un estudiante tiene que ser diagnosticado por el orientador del centro educativo y manejar modelos evaluativos flexibles para evaluar el aprendizaje del estudiantado. Referente a esta competencia solo 1 docente manifestó aplicarla en un nivel moderado, representado un porcentaje del 3 % del total de la muestra encuestada; en contraposición 27 docentes que corresponden al 68 % de la muestra refirieron tener un dominio alto de dicha competencia; y 12 encuestados refirieron tener un conocimiento muy alto de las competencias evaluadoras, quienes representaron un porcentaje del 30 % del total de las respuestas obtenidas en esta variable.

A partir de los resultados antes expuestos se identificó que el 68 % de la muestra considera que cuenta con las siguientes capacidades y habilidades propias del conjunto de las competencias evaluadoras docentes: capacidad para diferenciar cuándo un estudiante tiene que ser diagnosticado por el orientador del centro, realizar una evaluación inicial para conocer el nivel de aprendizajes previos adquiridos por el estudiantado; manejar modelos evaluativos flexibles y diversificados para evaluar el aprendizaje del estudiantado; uso de algunos instrumentos variados de evaluación que se emplean unos u otros dependiendo de la actividad y la competencia que se vaya a evaluar; priorizar los aprendizajes prácticos y funcionales en el aula con todo el estudiantado y, en especial, con aquellos que presentan NEE.

Análisis y discusión

La diversidad es una realidad que se manifiesta en la comunidad académica en una variedad de diferencias en términos de capacidades, intereses, motivaciones, actitudes, estilos de pensamiento, estilos de apren-

dizaje, entre otros aspectos (Domínguez et al., 2016); por tanto, en este campo (Rodríguez, 2004) educar en la diversidad alude a la condición de presentar diferencias individuales como una condición inherente de todas las personas y no a una situación particular de determinado contexto, grupo social o persona (Parra, 2011). En ese sentido, la inclusión educativa debe constituirse en una preocupación universal que debe abordarse desde un enfoque de derechos (Butcher, 2015) a partir del cual la inclusión se visualiza como una estrategia central para comprender las causas y las consecuencias de la exclusión escolar. De ahí también que la valoración de la diversidad y su consideración en el diseño y la implementación del currículo escolar sean un punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas entre los estudiantes (Unicef, 2017).

En concordancia con lo anterior, se afirma que para que las I. E. asuman una cultura más inclusiva estas deben ayudar al profesorado para que este cuente con los recursos apropiados, el tiempo y los espacios suficientes para ejecutar las actividades que se centran en la atención de todos los estudiantes, pues solo así es posible proporcionar una educación inclusiva y de calidad (Blanco, 1990). Sin embargo, en las I. E. parece existir una aceptación generalizada acerca de la idea de que los recursos y los materiales disponibles son los únicos que se requieren y no se considera si estos suponen o no una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas, las cuales se encaminan a que el alumnado pueda aprender al máximo de sus posibilidades; y menos aún se considera utilizar estos recursos y materiales para atender a todo el alumnado el mayor tiempo posible en el aula, junto con los demás compañeros de clase, lo que se convierte en una barrera que entorpece la educación (Cruz, 2019).

A ello hay que sumar los resultados obtenidos de la aplicación del protocolo CECPAD en su adaptación cultural que mostraron que los docentes no poseen información suficiente con respecto a la formación en

la atención a la diversidad, así como es poco el conocimiento que poseen sobre materiales o algún tipo de documentación que contenga información relacionada con la educación inclusiva que de alguna forma facilite su implementación. Dichos resultados también señalaron que la formación proporcionada por el Mineducación para mejorar la práctica docente en lo que respecta a la atención a la diversidad es escasa, lo cual representa un problema para su ejercicio, al momento de gestionar y actualizar la información necesaria para ejercer su labor en la atención a la diversidad.

Corolario de lo anterior se afirma que un docente tendrá mejor ejecución de su labor en la atención a la diversidad solo si cuenta con el acercamiento necesario que le proporcionan los conocimientos precisos que facilitan el buen ejercicio de esta modalidad educativa (Cruz, 2019). Lo que se puede relacionar con otros análisis previos en los que ha declarado:

[Que] un docente tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas educativas, en cuanto sea mayor su percepción de que es capaz de hacerlo, para ello, deberá sentirse competente en el manejo de dichas prácticas, formándose en los aspectos relacionados con la atención a la diversidad y apoyado en términos de organización (tiempo para planificar, coordinar con pares) por la institución. (Angenscheidt y Navarrete, 2017, p. 235)

Del estudio realizado se pudo advertir que en general el profesorado considera que existen varios elementos que se despliegan en el proceso de inclusión de un estudiante con algún tipo de diversidad. Es por ello por lo que un profesor siempre debe saber a quién va a tratar y cómo va a trabajar (Cruz, 2019), pero este conocimiento implica la instauración de un diagnóstico que describa casi anticipadamente al otro y permita iniciar el proceso inclusivo. Si bien, como lo afirmó Cruz (2019):

Esto puede ser una cuestión inicial reconocida por los profesores, también muestra su insuficiencia, pues dicho proceso necesita la con-

formación de actitudes hacia la tarea y las personas con las que interactúa, por medio de las acciones que tienen fines en común sobre determinados valores para la puesta en marcha del proceso inclusivo. (p. 12)

De otra parte, los resultados que se obtuvieron en este estudio han demostrado que el profesorado realiza algunos ajustes y adaptaciones de los contenidos curriculares teniendo en cuenta las necesidades particulares de sus alumnos, pero esto lo hace de una manera limitada. Ello se debe a que la formación y el acceso a la información dirigida a la atención a la diversidad con la que cuentan los docentes y la que se les proporciona es realmente escasa, lo cual no les permite llevar a cabo una adecuada ejecución de sus funciones como docentes y menos aún poner en práctica aquellas que demanda como apoyo un alumno con alguna necesidad que requiera una atención especial. Pese a ello, en el estudio se observó que los docentes buscan por medio de la integración en el aula promover la inclusión de una manera lúdica, con la pretensión de que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de las circunstancias individuales que presenten.

En ese sentido, algunos docentes reconocen que el proceso inclusivo no solo está orientado hacia el alumno porque este también genera beneficios para ellos y les plantea retos importantes que deben asumir de forma ineludibles, pues se ven movidos y comprometidos a mejorar tanto su forma de percibir la vida como su ejercicio docente (Angenscheidt y Navarrete, 2017), lo cual los enriquece a nivel personal y profesional, los hace ser más humano y los lleva a adquirir nuevos conocimientos haciéndolos más competentes.

Este último, la formación profesional, es en primera instancia uno de los elementos más relevantes del proceso inclusivo que tienen relación con la figura del docente, pues este proceso requiere que al graduarse

de su formación inicial el docente no solo sea competente en el dominio de los contenidos académicos que le imparte a sus alumnos; sino que también haya adquirido competencias para promover el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes (Herrera et al., 2018), brindando oportunidades de desarrollo e inclusión, y sepa aplicar herramientas para dar respuestas educativas de calidad frente a la diversidad de sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferrada, 2017). De ahí que durante la trayectoria profesional del profesorado se requiera la preparación continua que capacite y actualice permanente a los sujetos de la formación para que en el ejercicio futuro de la práctica docente sepan responder a las demandas que puedan surgir al momento de impartir sus procesos de enseñanza.

No obstante, a pesar de la urgencia de contar con esta preparación profesional, en diversas investigaciones que se consultaron para la elaboración de este estudio se encontró que los docentes reclaman mayor capacitación para impartir una educación de calidad frente a la diversidad de cada alumno, puesto que aún no sienten que cuentan con la suficiente preparación para atender las necesidades de sus estudiantes con diversidad en las aulas de clase. Por tanto, se concluye que la formación docente es un agente esencial, decisivo y contundente para hacer factible el proceso de inclusión educativa (Angenscheidt y Navarrete 2017) en las I. E. del país.

Conclusiones

En el contexto colombiano, el Decreto 1421 del 2017 es la norma que reglamenta la atención educativa que se le brinda a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en el país, sin embargo, todavía se evidencia la existencia de barreras para la implantación de prácticas inclusivas en la educación por parte del profesorado que

no cuenta actualmente con la preparación que se requiere para promover y garantizar una educación inclusiva en el aula. Ello se debe a que el gobierno, si bien ha expedido legislaciones que regulan la práctica de la educación inclusiva en las I. E. del país, estas son desconocidas en su mayoría por los docentes, lo que acaba imposibilitando el correcto desarrollo del proceso de atención a la diversidad en los centros educativos.

Es por ello por lo que en los últimos años se ha promovido que la inclusión educativa sea de carácter universal, pues es claro que en el país existen algunas instituciones que cuentan con cuerpo docente que está mayormente preparado para hacer la implantación del proceso y que tiene mayor acceso a la información y a formación referente a esta modalidad educativa. La idea de ofrecer una educación inclusiva de carácter universal supone que en Colombia es posible lograr una mayor inclusión especializando a algunas instituciones y favoreciendo en ellas la presencia de docentes que cuenten con una mayor preparación en temas de inclusión y discapacidad, lo cual podría favorecer en mayor medida a las I. E. que están ubicadas en los sectores rurales del país que con frecuencia suelen tener mayores limitaciones para que los docentes accedan a este tipo de formación. No obstante, todas estas posibilidades deben investigarse con mayor profundidad.

Todos estos ajustes para garantizar la inclusión en el aula de clase no solo han generado cambios en los estudiantes y en su formación, sino también en los docentes que han cambiado su forma de ver la vida y mejorado sus prácticas y el ejercicio de su labor. Por tanto, se concluye que la inclusión educativa es un proceso que favorece la formación de los estudiantes, pero a la vez enriquece a nivel personal y profesional a los docentes, a quienes insta a ser más humanos e incrementar su saber y su ser.

En ese sentido, en abordaje de la atención a la diversidad es vital la

percepción de los docentes como agentes protagónicos del proceso para formular los planes de mejoramiento en la atención educativa. Por ello, es necesaria la intervención de profesionales especializados y expertos en atención a la diversidad, porque son estos agentes en últimas los encargados de impartir conocimientos fundamentales a los docentes que al aplicarlos en el ejercicio de su labor brindarán las mismas oportunidades de aprender a todos sus estudiantes, indistintamente de las circunstancias individuales que cada uno de ellos presente.

Bibliografía

- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Araque, N., y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*(4), 1-37.
- Barrera, F., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. *Serie Documentos de Trabajo*(16), 1-73.
- Bartolomé, P. (2017). Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(1), 95-110.
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En J. Palacios, Á. Marchesi, y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 411-438). Alianza.
- Butcher, N. (2015). *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Unesco.
- Cadalzo, Y., Becerra, M. J., Albojaire, M., y López, R. (2016). Determinación de las competencias organizacionales y de procesos en un centro del sector biofarmacéutico. *VacciMonitor*, 25(3), 77-83.

- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12(3), 1-16.
- Castell, C. (2019). Atención a la diversidad: Perspectivas y normativas inclusivas. Revista de la Facultad de Derecho de México, 69(275), 35-61. <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.275-1.69919>
- Cayón, R. (2014). El Apoyo Educativo como Medida de Atención a la Diversidad. [Tesis de grado]. Universidad de Cantabria.
- Charria, V. H., Sarsosa, K. V., Uribe, A. F., López, C. N., y Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. Psicología desde el Caribe(28), 133-165.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013. Diario Oficial No. 48.717. [Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad]. Bogotá, D. C., Colombia.
- Cornejo, C., Lepe, N., y Vidal, R. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. Revista Colombiana de Educación(73), 75-94. <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94>
- Crisol, E., Martínez, J., y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 8(3), 254-270.

- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*(53), 1-28. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-004)
- Díaz, L. E., y Rodríguez, L. P. (2016). (2016) Inclusive education and functional diversity: Knowing realities, transforming paradigms and providing elements for practice. *Zona Próxima*(24), 43-60. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/5963/10312>
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Universal design for learning as a teaching method in order to meet the need for diversity in universities. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.43.2015.87-93>
- Domínguez, J., López, A., y Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad. propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 783-811.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2017). Educación básica e igualdad entre los géneros. Naciones Unidas.
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 29-41.
- García, J. Á. (2011). Modelo Educativo basado en competencias: Importancia y necesidad / Educational model based in competenci: importance and necessity. *Revista Actualidades Investigativas de Educación*,

11(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225>

Gómez, E. (2014). Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural. *Revista Pensamiento Actual*, 14(23), 29-41.

Gómez, F. (2011). Diversidad cultural y derechos humanos desde los referentes cosmovisionales de los pueblos indígenas/Cultural diversity and human rights from an indigenous perspective. *Anuario Español de Derecho Internacional*, 27, 267-313.

Gómez, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso: Revista de Educación*(28), 199-214.

González, Y., y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

Herrera, J. I., Parrilla, A., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva . Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>

López, M. V., y Perlo, C. L. (2015). Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación. *EccoS Revista Científica*(38), 95-114.

López, P., y Fachelli, S. (2015). Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. Universitat Autònoma de Barcelona.

Maia, M., Agudo, S., y Fombona, J. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27(1), 44-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.003>

- Mena, R., y García, M. P. (2017). Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD) . Universidad de Murcia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Orientaciones para la Atención Educativa a Estudiantes con Capacidades o Talentos Excepcionales. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). Plan Sectorial 2010-2014. Documento N°. 9. MEN.
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa, a través de la investigación acción participativa. El caso de la escuela México. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 41(Especial), 147-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Montagud, N. (2021). Los 5 tipos de diversidad funcional (y sus trastornos asociados). <https://psicologiaymente.com/salud/tipos-de-diversidad-funcional>
- Moriña, A., y Puente, D. (2000). La atención a la diversidad en contextos de apoyo. Aula Abierta(75), 135-148.
- Naciones Unidas. (1992). Convenio de Diversidad Biológica. Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2016). La ONU explica a los Gobiernos el derecho a la Educación Inclusiva. Comentario General N° 4 /2016 de 2 de septiembre. ONU.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2007). Bases sólidas Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Ediciones Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). Educación en Colombia. Aspectos Destacados. OCDE.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. [http://dx.doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: un Modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. <https://doi.org/10.18359/reds.897>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. [Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad]. Bogotá, D. C., Colombia.
- Real Academia Española [RAE]. (2020). Definición estudiante. <https://dle.rae.es/estudiante?m=form>
- Rodríguez, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativas. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*(10), 21-30.
- Ruiz, P. M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*(8), 1-15.

- Sanahuja, A., y Sánchez, V. L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116. <http://dx.doi.org/10.35362/rie7623072>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-261. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Val, A. (2017). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual? *Cultural Diversity: ¿Is its application possible to the audiovisual field? Comunicación y Sociedad*(28), 111-130.
- Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>

6 INICIATIVA EDUCATIVA CON BASE EN LOS ESCRITOS DE ELENA G. DE WHITE*

Jaimin Murillo Antón¹

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo ayudar a desarrollar en los niños y niñas un carácter que pueda reflejar a Dios, potenciando sus capacidades y habilidades. Los métodos y textos que se trabajaron en el proyecto "Guiando sus pasos" fueron los que propone la Sra. Elena White en su libro "Conducción del niño". Se extendió a las personas que se encargan del cuidado y la educación de los menores con la finalidad de fortalecer los vínculos familiares directos e indirectos a través de diversos talleres y capacitaciones. En el proyecto se combinó la educación y la misión. Los padres no adventistas asistían a los talleres de familia los sábados en la mañana, algunos de ellos recibieron estudios bíblicos. Los niños atendidos fueron entre las edades de 6 meses a 4 años con un total de 72 niños. El lugar donde se impartían las clases contaba con extensas áreas verdes donde cada niño tenía un espacio de tierra para sembrar verduras, había espacio suficiente para realizar las clases al aire libre como psicomotricidad y pintura, dentro del centro se desarrollaron los talleres de música, títeres y talleres de cocina saludable. En los talleres con padres de familia

* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Iniciativa Educativa con Base en los Escritos de E. G. White"

¹ Magíster en Investigación y Docencia Universitaria. Licenciada en Educación Inicial: Universidad Peruana Unión. jaiminmurillo@upeu.edu.pe

se tuvo a muchos invitados como psicólogos, pastores, nutricionistas, docentes y administradores. Los padres aprendieron estrategias de crianza, los hogares se vieron más fortalecidos, los niños y bebés aprendieron lecciones de virtudes prácticas con un enfoque.

Palabras clave: Infancia, juego, creatividad, prácticas pedagógicas, principio

Abstract

The objective of the project "Guiding their steps" was to help develop in the children a character that could reflect God, strengthening their capacities and abilities. The methods and texts that were worked on were those proposed by Mrs. Ellen White in her book "Leading the Child". It was extended to the people in charge of the care and education of minors with the purpose of strengthening direct and indirect family ties through various workshops and trainings. The project combined education and mission. Non-Adventist parents attended family workshops on Saturday mornings, some of whom received Bible studies. The children served ranged in age from 6 months to 4 years with a total of 72 children. The place where the classes were held had extensive green areas where each child had a space on the ground to plant vegetables, there was enough space for outdoor classes such as psychomotor skills and painting, music workshops, puppets and healthy cooking workshops were held inside the center. In the workshops with parents there were many guests such as psychologists, pastors, nutritionists, teachers and administrators. Parents learned parenting strategies, homes were strengthened, children and babies learned lessons of practical virtues with a focus.

Keywords: Childhood, play, creativity, pedagogical practices, principle.

Introducción

Es indudable que en pleno siglo XXI ha tomado mucha importancia la estimulación adecuada en los niños y niñas en sus primeros años de vida. Pero en muchos de los hogares esta importancia ha quedado en segundo plano olvidando que, si no se da el cuidado y la atención necesaria se tendrá un deficiente desarrollo en las cuatro dimensiones de la persona, en lo físico, social, intelectual y espiritual lo cual se verá afectado de manera irreversible.

El rol de los padres de familia o cuidadores en esta etapa de la infancia es fundamental. Los que estén al cuidado del niño o la niña deben de tener los conocimientos básicos de la importancia de la estimulación temprana lo cual es un proceso que garantiza no solo el desarrollo integral del infante sino el desarrollo humano mientras esté en esta tierra y en la venidera.

La metodología abordada en el proyecto "Guiando sus pasos" hace referencia a seis áreas: Socioafectivo, Corporal, Cognitiva, Comunicativa, Estética, Ética y Valores. Los cuales fueron trabajados según los métodos de enseñanza propuestos por la Sra. Elena G. de White en el libro "Conducción del niño"

Cada día surge en la mente de los padres de familia y cuidadores ¿Cómo debo educar a mi hijo o a mi hija debidamente para que su carácter refleje al Creador?, y no verlo tomar sendas equivocadas que lo alejen de su familia y de Dios.

"Al maestro se le ha confiado una obra muy importante, una obra a la cual no debe dedicarse sin una preparación cuidadosa y cabal. Debe sentir el carácter sagrado de su vocación, y dedicarse a ella con celo y de-

voción” (Elena G. White, 1971, p. 218). El trato con las mentes humanas es la obra más hermosa a la que pueda dedicarse el instrumento humano” (Ellen G. White, 1923, p. 277).

De diversas maneras se han abordado métodos específicos que han sido parte de la iniciativa:

1. Inicia la tarea con espíritu reposado y corazón amante.
2. El efecto de los modales reposados y suaves.
3. Hay que probar las teorías.
4. Métodos empleados en la antigüedad.
5. Enseñad con bondad y afecto.
6. Dedicar tiempo a razonar.
7. Enseñad las primeras lecciones al aire libre.
8. Haced las lecciones cortas e interesantes.
9. “Decidlo con sencillez; decidlo con frecuencia”.
10. Estimular el pensamiento independiente.
11. Dirigirse a la actividad infantil.
12. Enseñadles a ser útiles en una edad temprana.
13. Prestad atención a las cosas pequeñas.
14. Los niños talentosos requieren mayor cuidado.
15. Evítese los halagos indebidos.
16. Leed para vuestros hijos.
17. “Instruya”, no “diga”.
18. Educar para ejercer dominio propio.

El rol de los padres de familia y cuidadores es fundamental en la educación integral de los infantes. Las enseñanzas dejadas por la Sra. White, son claras y categóricas. Ella describe con autoridad los métodos que deben desarrollarse a la luz de la Santa Palabra de Dios, para lograr que su cerebro madure adecuadamente.

Antecedentes

La importancia de la estimulación adecuada en los niños y niñas menores de 6 años, el atender sus necesidades, sus intereses es primordial para las familias o los cuidadores. Cabe mencionar que la estimulación temprana es una guía que padres, cuidadores y docentes deben de seguir durante la infancia para lograr un desarrollo y crecimiento óptimo en los infantes.

“Padres y madres, tenéis una obra solemne que realizar. La salvación eterna de vuestros hijos depende de vuestra conducta. ¿Cómo educaréis con éxito a vuestros hijos? No reprendiéndolos, porque no hará ningún bien. Hablad a vuestros hijos como si tuvierais confianza en su inteligencia. Tratadlos con bondad, ternura y amor. Decidles lo que Dios espera que hagan. Decidles que Dios desea que se eduquen y se preparen para ser obreros con él. Cuando hagáis vuestra parte, podéis confiar que el Señor hará su parte” (Ellen Gould White, 1896, p. 86)

La mayor parte del tiempo los niños y niñas pasan al lado de sus familiares o cuidadores y como docentes lo óptimo es desarrollar la estimulación en presencia de sus padres o cuidadores, ellos deben aprender sobre las diferentes actividades que se realizan para luego puedan replicar en sus hogares y así se observe más y mejor aprendizaje sin dejar de lado los recursos y materiales que se deben usar para lograr el óptimo aprendizaje. En el aula en que se realizan las actividades se dispondrá de los apoyos suficientes para que el niño pueda apoyarse si lo necesita (FONIDE, 2018; Tuñón, 2012). Por lo tanto, “el aprendizaje temprano engendra el aprendizaje posterior y el éxito temprano genera el éxito posterior, tal como el fracaso temprano genera el fracaso posterior” (Heckman, 2004, p. 1)

No se registra un proyecto parecido a "Guiando sus pasos" porque es un proyecto innovador, centrado en la Biblia y en los Escritos de Elena G. de White. En el proyecto se han trabajado con las cuatro dimensiones de la persona, en las diversas actividades realizadas, como lo menciona la Sagrada Palabra de Dios en el libro de San Lucas 2: 52 "Y Jesús crecía en sabiduría y en estatura, y en gracia para con Dios y los hombres".

Marco Teórico

En los momentos actuales se le confiere especial importancia a la estimulación adecuada en los niños y las niñas en especial en la primera etapa de su vida. Si los infantes no son atendidos debidamente, sino se atiende sus necesidades e intereses, lo que ocurriría sería un deficiente desarrollo integral y como consecuencia se vería afectado de manera irreversible.

"La estimulación adecuada es referida a toda actividad dirigida a niños de 0 a 6 años que comiencen a fortalecer y desarrollar de manera oportuna su potencial psicomotriz, en otras palabras, aunque los responsables del niño ignoren que realizan alguna estimulación, al mismo tiempo, desarrollan y fortalecen el estímulo" (Ortíz, citado por Pérez et al., 2020, p. 88).

Frente a ello el proyecto "Guiando sus pasos" contiene una propuesta esencial: innovar en las actividades de estimulación temprana del proyecto "Guiando tus pasos" en donde se incorporan actividades relacionadas con la promoción de estrategias grupales que ofrezcan un rol protagónico a padres de familia, cuidadores, niños, niñas y docentes.

Iniciativa educativa.

Las actividades se desarrollaban en el centro llamado “Laboratorio de Atención Integral del niño” (LAIN) en donde se aborda una iniciativa educativa que contiene diferentes estrategias innovadoras. “Los corderos del rebaño han de ser apacentados y el Señor del cielo observa para ver quien hace la obra que él quiere que se haga en pro de los niños y jóvenes” (Elena G. White, 2020, p. 45).

La investigación realizada tiene que ver con la búsqueda de la innovación en el campo de la enseñanza y aprendizaje con los niños y niñas menores de 6 años. Asimismo, la iniciativa pretende ser una contribución de enseñanza para las familias y comunidad. Para ello se ha tomado en cuenta trabajar con un equipo interdisciplinario como son los docentes del Conservatorio de música y docentes de la escuela profesional de educación de cinco especialidades.

WPara Ibañez & Mudarra citado por Barreno-Salinas & Macías-Alvarado (2015) “la atención temprana debe ejercer su función preventiva adoptando las medidas precisas encaminadas a impedir, si es posible, que el niño(a) se vea afectado en cualquier área de desarrollo” (p. 111).

“Es importante desarrollar las capacidades escuchar con atención y hablar fluidamente, tomando en cuenta la situación social y comunicativa” (Vernon & Alvarado, 2014, p. 45), la cual se favorece el desarrollo fonológico de esta manera se distingue y produce los sonidos de la lengua, el desarrollo semántico que es tener conocimiento del significado de las palabras y de las combinaciones de las palabras, el desarrollo sintáctico que es comprender la combinación de palabras para realizar una producción de oraciones y por último el desarrollo pragmático que se refiere a la

capacidad de usar el lenguaje de manera aceptable (Lerner, 2001; Vernon & Alvarado, 2014).

La formación recibida en los primeros años de su vida es una fortaleza, un baluarte que durará toda la vida. “La educación para la equidad, la educación pro social, la educación para los afectos, los vínculos enriquecedores y la educación para la paz como elementos de una educación integral” (Martínez, 2017, p. 63).

Sobre los padres recae la obligación de dar instrucción física, mental y espiritual. Debe ser el objeto de todo padre, asegurar para su hijo un carácter bien equilibrado, simétrico. Esa es una obra de no pequeña magnitud e importancia, una obra que requiere ferviente meditación y oración no menos que esfuerzo paciente y perseverante (E. White, 1957, p. 13).

Trabajar con niños y niñas menores de 6 años es todo un arte, es estar motivándolos permanentemente con los niños preescolares, los cuales aprenden con rapidez a imitar movimientos corporales, ya que ellos mejoran sus sentidos visuales, auditivos, olfativos y gustativos (Gómez, 2019). En tal sentido, la educación no debe limitar a los niños a realizar una comunicación infantil con sus compañeros, ya sea emocional o social, puesto que, en su corta edad los niños utilizan gestos, sonrisas, gritos, arrebatos, todo esto provoca su expresión ante los demás, ya que no solo nos comunicamos con palabras, sino también con gestos y mímicas faciales. “Los niños tienen un lenguaje múltiple, el cual lo utilizan para expresar sus deseos y conocer más acerca de las cosas que le rodean; transmitir sus propias ideas y relacionarse con los demás” (Álvarez et al., 2020, p. 168)

Los niños y niñas por naturaleza son exploradores, son innatos curiosos y eso se ha notado día a día en las diversas actividades que se han

realizado en el centro de estimulación. Pinto citado por Rojas y Martínez, 2005) menciona que es importante encaminar al preescolar en las tareas de aprendizaje con carácter científico, por ser la edad más oportuna para desarrollar la competencia de indagación científica.

Al respecto, Vygotsky expresa que el entorno social de interacción y de las condiciones de apoyo de la familia se convierte en un factor fundamental de desarrollo porque su influencia como mediador, orientador y motivador del aprendizaje afianza las posibilidades que dan valor a la enseñanza y a la oportunidad de éxito escolar, entendido este como el alcance de los logros propuestos para cada grado de forma satisfactoria y/o sobresaliente por parte del estudiante, definiendo en gran medida las aspiraciones académicas personales fundadas en la responsabilidad y el compromiso con el logro (Flórez et al., 2017, p. 6).

Estrategias de intervención

En cuanto a la estimulación de los niños y las niñas, implica:

Promover que las condiciones fisiológicas, educativas, sociales y recreativas sean adecuadas. Orientar el espíritu de curiosidad y observación del niño. Favorecer la adaptación al ambiente. Desarrollar el control postural, practicando con ejercicios de motricidad gruesa y fina. Practicar actividades lúdicas y de socialización. "Escuelas para familias" sobre diversos temas de interés para las familias, lo cual fue muy productivo, se observó un cambio de vida en los padres y cuidadores (Soto et al., 2011, p. 10).

La iniciativa educativa siempre ha buscado que las familias se solidifiquen, que se apoyen que trabajen juntas. Las experiencias durante estos primeros y vulnerables años del desarrollo evolutivo, en el indivi-

duo, influyen significativamente el moldeado de la capacidad para formar relaciones íntimas y emocionalmente saludables. La empatía, el afecto, el deseo de compartir, el inhibirse de agredir, la capacidad de amar y ser amado y un sin número de características de una persona asertiva, operativa y feliz, están asociadas a las capacidades medulares del apego formadas en la infancia y niñez temprana (Oros, 2013, p. 59).

Métodos de enseñanza

Enseñadles a pedirle al Señor ayuda para las cosas pequeñas de la vida; a estar bien despiertos para advertir los pequeños deberes que necesitan realizarse; a ser útiles en el hogar. Si no los educáis, hay uno que lo hará, porque Satanás espera su oportunidad para sembrar semilla de cizaña en el corazón (Ellen Gould White, 1896, p. 5).

Iniciad la tarea con espíritu reposado y corazón amante.

Necesita buscar constantemente la cultura más elevada de la mente y el alma, para poder encarar la educación y la preparación de sus hijos con un espíritu reposado y un corazón amante; para poder imbuirlos de aspiraciones puras, y cultivar en ellos un amor por las cosas honradas, puras y santas (E. White, 1957, p. 27).

El efecto de los modales reposados y suaves.

Pocos comprenden el efecto de los modales suaves pero firmes, aun en el cuidado de un bebé. La madre irritable e impaciente crea mal humor en el niño que tiene en sus brazos, mientras que los modales suaves tienden a aquietar la nerviosidad del pequeño (Pacific Health Journal) (E. White, 1957, p. 27).

Hay que probar las teorías.

“Que la madre estudie cuidadosamente la experiencia de otros, que advierta la diferencia existente entre sus métodos y los propios, y pruebe cuidadosamente aquello que realmente parece tener valor (Signs of the

Times)” (E. White, 1957, p. 27).

Métodos empleados en la antigüedad.

Mediante el canto, la oración y las lecciones de las Escrituras, las madres tenían que enseñar a sus hijos que la ley de Dios es una expresión de su carácter y que a medida que recibiesen en el corazón los principios de esa ley, la imagen de Dios se delinearía en la mente y en el alma (E. White, 1957, pp. 30–31)

Enseñad con bondad y afecto.

Los padres y las madres tienen a su cargo la obra especial de enseñar a sus hijos con bondad y afecto. Deben demostrar que como padres son los que sujetan las riendas, que gobiernan, y que no son gobernados por sus hijos. Deben enseñar que de cada uno se requiere obediencia (Carta 104, 1897) (E. White, 1957, p. 28).

El espíritu inquieto se inclina naturalmente a la travesura; la mente activa, si no está ocupada con cosas mejores, prestará atención a lo que sugiere Satanás. Los niños necesitan . . . ser instruidos, ser guiados por las sendas seguras, ser mantenidos fuera del vicio, ser ganados por la bondad, y ser confirmados en el bien hacer (Carta 28, 1890) (E. White, 1957, p. 28)

Dedicad tiempo a razonar.

“Cada madre debería dedicar tiempo para razonar con sus hijos, para corregir sus errores, y enseñarles pacientemente la conducta correcta (Testimonies)” (E. White, 1957, p. 29)

Enseñad las primeras lecciones al aire libre.

Enseñadles lecciones sencillas del libro de la naturaleza y de las cosas que los rodean; y a medida que sus mentes se expandan podrán añadirse las lecciones de los libros, y grabarse firmemente en su memoria (...) Por

otra razón, el cultivo del suelo es un buen trabajo para los niños y jóvenes. Los pone en contacto directo con la naturaleza y el Dios de ella (E. White, 1957, p. 29).

Haced las lecciones cortas e interesantes.

Cuando los padres cumplan cabalmente su parte, presentando línea sobre línea y precepto sobre precepto, haciendo sus lecciones cortas e interesantes, y enseñando no sólo por precepto sino también, por ejemplo, el Señor colaborará con sus esfuerzos y los convertirá en maestros eficientes (Signs of the Times) (E. White, 1957, p. 30).

“Decidlo con sencillez; decidlo con frecuencia”.

Los que instruyen a los niños deberían evitar observaciones tediosas. Las observaciones cortas y al punto tendrán una feliz influencia. Si debe decirse mucho, dígaselo brevemente, pero con frecuencia. Unas pocas palabras interesantes, una vez y otra, serán de más beneficio que decirlas todas de una sola vez (E. White, 1957, p. 30).

Estimúlese el pensamiento independiente.

“Enseñadles a notar por todas partes, mediante las evidencias que ofrece la naturaleza, el cuidado de Dios por nosotros, la maravillosa adaptación de todas las cosas a nuestras necesidades y felicidad (La Educación)” (E. White, 1957, p. 31).

Diríjase la actividad infantil.

“Los padres no necesitan pensar que es necesario reprimir la actividad de sus hijos, sino que deben comprender que es esencial guiarlos y prepararlos en las direcciones debidas. Sus actividades deben orientarse en la dirección correcta” (E. White, 1957, p. 31).

Enseñadles a ser útiles en una edad temprana.

Cuanto más compenetre el hogar el verdadero espíritu servicial, tanto

más plenamente se desarrollará en la vida de los niños. Así aprenderán a encontrar gozo en servir y sacrificarse por el bien de los demás (El Ministerio de Curación) (...) educadlos pacientemente para hacer su parte en el círculo familiar. Por toques suaves, por un ministerio amante, tratad de moldear su carácter según el carácter de Cristo (El Deseado de Todas las Gentes) (E. White, 1957, p. 32)

Prestad atención a las cosas pequeñas.

“El carácter se forma por grados, y lo mismo ocurre con la preparación del alma para producir esfuerzo y energía proporcionados a la tarea que debe cumplirse (Testimonies)” (E. White, 1957, p. 33)

Los niños talentosos requieren mayor cuidado.

Si poseen atractivos personales y raras habilidades naturales, debería ejercerse mayor cuidado en su educación, no sea que esos dones se conviertan en una maldición, y sean utilizados para descalificarlos para enfrentar las serias realidades de esta vida, y queden incapacitados para una vida mejor debido a los halagos, la vanidad y el amor a la ostentación (Signs of the Times) (E. White, 1957, p. 34).

Evítense los halagos indebidos.

“No los exhibáis ante las visitas como prodigios de inteligencia o sabiduría, sino que dejadlos tanto como sea posible en la sencillez de su infancia” (E. White, 1957, p. 34).

Leed para vuestros hijos.

“Formad un círculo de lectura del hogar, en el cual cada miembro de la familia pondrá a un lado las ocupaciones del día y se unirá en el estudio. (Consejos para los Maestros)” (E. White, 1957, p. 34)

“Instruya”, no “diga”.

Salomón no dijo: “Di al niño su camino, y aun cuando fuere viejo no

se, apartará de él”. Sino que dijo: “Instruye al niño en su camino, y aun cuando fuere viejo no se apartará de él” (Review and Herald) (E. White, 1957, p. 35)

Educación para ejercer dominio propio.

La enseñanza de los niños debe guiarse por principios diferentes de los que gobiernan la enseñanza de los animales irracionales. La voluntad debe enseñarse para que obedezca los dictados de la razón y la conciencia. Cada niño debería ser enseñado a confiar en sí mismo. Al poner en ejercicio las diferentes facultades, aprenderá dónde es más fuerte y en qué es deficiente (E. White, 1957, pp. 35–36).

Marco Metodológico

El medio natural facilita el desarrollo sensorio motriz de los niños y las niñas. Los factores son biológicos (propios del individuo), psicosociales (contexto familiar, las condiciones de vida, las redes de apoyo, etc.) (Huenchuñir, 2019; Tapia, 2021).

Metodología de enseñanza trabajada en el proyecto:

- Las clases vivenciales, experiencias directas a través de la naturaleza.
- Las sesiones diseñadas de acuerdo al programa “ADELANTE” propuesto por la División Sudamericana.
- Talleres para familia y cuidadores.
- Talleres de música, arte, biohuerto, mini chef, psicomotricidad y conocimiento del idioma inglés básico de acuerdo a la edad del niño y la niña.
- Actividades sociales e interactivas entre familias y plana docente.
- Estudiantes del 4to y 5to año de educación inicial, educación primaria y educación musical y Artes, realizaron diversas sesiones de aprendizaje usando variadas estrategias para el desarrollo óptimo

de las sesiones plasmadas en el proyecto.

Resultados y Conclusiones

Resultados

Durante el desarrollo del proyecto “Guiando sus pasos” en el 2018, los niños y niñas, comprobado que los proyectos de atención a la infancia han resultado ser no solo efectivos en el logro de las áreas propuestas, sino también han resultado ser muy eficaces en el desarrollo de competencias integrales en los estudiantes.

Las actividades trabajadas por los docentes en el proyecto fueron variadas enfocadas a desarrollar a los niños y a las niñas en todas sus dimensiones:

Como lo menciona Silva (2018), enfoca la importancia de la metodología juego-trabajo, para favorecer la eficacia de los aprendizajes y el desarrollo infantil, para cuyo reto los docentes tienen que poseer las capacidades profesionales, académicas y pedagógicas, generando cambios en las estructuras políticas, curriculares, en pro de la igualdad, la calidad de la educación, de los aprendizajes. En este mismo sentido, Gómez (2019) y Roa González et al. (2019), declaran que se deben desarrollar ejercicios físicos con el propósito de desarrollar las habilidades básicas de los niños; para Caffo y García (2020), la música permite el desarrollo motriz grueso durante la primera infancia (Tapia, 2021, p. 9).

Beneficios desarrollados:

- Desarrolla la sociabilidad en el niño
- Estimula la obediencia
- Mejora la capacidad de memoria, atención y concentración de los niños

- Provee a los niños una manera de expresarse libremente.
- Introduce a los niños a los sonidos y significados de las palabras, fortalece el aprendizaje y contribuye a mejorar su lenguaje, además de favorecer su discriminación auditiva y enriquece su vocabulario.
- Desarrolla la creatividad y estimula la imaginación
- Se trabaja los sentidos de la vista, el oído y el tacto al tocar diferentes instrumentos, escuchar la música y seguir los ritmos e instrucciones en los cuales se utiliza la vista.
- Ayuda a establecer rutinas, sentando así las bases de una futura disciplina creando asociaciones entre la música y determinadas actividades.

Una de las preguntas realizadas a los padres era ¿Qué estrategia empleadas para que sus hijos le obedezcan? el 65% de los padres respondió que emplea palabras apacibles hasta cierto punto luego sino funcionan las palabras, emite un castigo. Frente a la pregunta ¿Qué actitud toma usted cuando su hijo no le obedece? El 45% de los padres respondió, que usa palabras amenazadoras o le quita lo que más le agrada al niño o a la niña. Frente a la otra pregunta ¿Cómo premia a su hijo cuando le obedece? El 75% lo engría comprándole algo que le agrada o llevándolo a pasear.

Tabla 1.

Logros, dificultades y sugerencias según las áreas de desarrollo

ÁREAS	LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS	DIFICULTADES	SUGERENCIAS
Desarrollo del lenguaje Desarrollo musical Desarrollo auditivo Desarrollo visual Desarrollo de la Psicomotricidad	Fortalecimiento de lazos familiares. Autoestima de los estudiantes. Se contribuyó en el desarrollo de la expresión oral. Trabajos en grupo y trabajos colaborativos.	La ausencia de las madres de familia o las tardanzas en las sesiones de estimulación hacía que éstas no cumplieran con la rutina de la clase.	Que los docentes que utilicen estrategias de expresión: trabalenguas, exposiciones, dramas y títeres. Que los materiales y recursos sean propicio para todos los estudiantes.

Tabla 2.

Horario y desarrollo de la sesión de Estimulación Temprana

TIEMPO	ACTIVIDADES
8.30 - 9:00	Mis amigos los juguetes
9:00 - 9:30	Converso con Dios y aprendo nuevas cosas
9:30 - 10:30	Actividad significativa: Programa ADELANTE Actividades de preparación Lección vivencial Aplicando lo aprendido Compartiendo lo aprendido
10:30 - 10:50	Lavo mis manitas, como rico y saludable
10:50 - 11:20	Me divierto grandemente
11:20 - 11.50	Talleres innovadores-
11:50 - 12:00	Nos alistamos para ir a casita

Conclusiones

Según Fuertes & Ruiz citado por Gomel (2020) "afirman que la educación actual se basa en la preparación de los estudiantes para hacer frente a los diversos desafíos o desventajas que se encuentran en sus vidas" (p.11). En primera medida, los estudiantes y sus padres pudieron crear vínculos afectivos seguros que les ayudó en su personalidad.

A modo de conclusión, cabe decir que, el proyecto "Guiando sus pasos" ayudó a desarrollar en los niños y niñas diversos aprendizajes que serán de gran ayuda para su vida presente y futura. Fue una iniciativa educativa que estaba basada en la Santa palabra de Dios y en los métodos y recursos que menciona la Sra. Elena White.

Las enseñanzas impartidas fueron en la mayor de tiempo al aire libre de tal manera como lo menciona la Sra. White y se cumplió "a fin de que los niños y los jóvenes tengan salud, ánimo, vivacidad y un cerebro y unos músculos bien desarrollados, deben pasar suficiente tiempo al aire libre y se les deben regular bien el trabajo y la distracción (CSI 175.1)" (Ellen G. White, 1989, p. 175).

Las actividades fueron al cien por ciento interactivas, al aire libre, los materiales, los juegos que usaron fueron de buena calidad, pero sencillos "Los niñitos debieran ser tan libres como los corderitos para que corran al aire libre. Se les ha de conceder la oportunidad más favorable para poner el fundamento de una sana constitución" (Ellen G. White, 1975, p. 265).

Bibliografía

- Álvarez, L. M., Cano, L. M., Chica, V., Cuello, L. M., Escobar, E. V., Gallego, D., Giraldo, B. M. G., Gómez, E., González, J. C., Grajales, L. M., Gutiérrez, E., Herrera, N., Higueta, Y. A., Orozco, A. C., Quinchuela, I. Y., Salazar, A., Serna, V., & Vélez, L. C. (2020). Juego y juguete: una apuesta por el fortalecimiento de los dispositivos básicos del aprendizaje en niños y niñas [Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/1178>
- Barreno-Salinas, Z., & Macías-Alvarado, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación. *Ciencia UNEMI*, 8(15), 110–118.
- Flórez, G. A., Villalobos, J. L., & Londoño-Vásquez, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18), 196. <https://doi.org/10.25057/21452776.888>
- FONIDE. (2018). El juego dentro y fuera del aula: Miradas cruzadas sobre prácticas lúdicas infantiles en momentos de transición educativa. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX11651-Rupin_apDU.pdf
- Gomel, Y. M. (2020). El Desarrollo Cognitivo en el Marco del COVID 19 en los Niños de 5 Años de la Institución Educativa Inicial Santa María I N°1156 – Juliaca, 2020 [Universidad Peruana Unión]. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/3632>
- Gómez, F. M. (2019). Ejercicios físicos para desarrollar las habilidades motoras básicas para niñas y niños de nivel parvulario Trabajo [Univer-

sidad Nacional de Tumbes]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1689271>

Heckman, J. (2004). Invertir en la Primera Infancia. Encyclopedia of Early Childhood Development [Online], 1–2. <http://www.encyclopedia-infantes.com/importancia-del-desarrollo-de-la-primera-infancia/segun-los-expertos/invertir-en-la-primera-infancia>

Huenchunir, M. D. C. (2019). La Influencia del medio natural para el desarrollo sensorio motriz de niños y niñas en etapa de nivel de transición dos. [Universidad Austral de Chile]. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2019/ffh887i/doc/ffh887i.pdf>

Ibañez, L., & Mudarra, M. (2014). Atención Temprana: Diagnóstico e intervención psicopedagógica. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario (1st ed.). Fondo de Cultura Económica. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia_2003leer_y_escr.pdf

Martínez, V. (2017). La formación del carácter en el pensamiento de Elena G. de White: una perspectiva de educación integral [Universidad Peruana Unión]. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/1029>

Oros, D. P. (2013). Medidas sustitutivas a la detención preventiva para mujeres embarazadas , lactantes o que tengan niños y niñas menores de 6 años, para evitar desintegración familiar [Universidad Mayor de San Andrés]. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/22388>

Ortíz, L. E. (2017). La Estimulación Neuromotora en los Bebés Productos de Embarazo de Alto Riesgo (Spanish Edition) (Kindle (ed.); 1st ed.).

Innovación Editorial Lagares de México.

- Pérez, M. B., Tramallino, C. P., & Peñafiel, V. (2020). La estimulación temprana en el desarrollo de habilidades y destrezas del lenguaje en niños de educación inicial. *Didasc@lia: Didáctica Y Educación* ISSN 2224-2643, 11(2), 86–95. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/953>
- Rojas, Á., & Martínez, L. (2005). Estrategia pedagógica y didáctica desde el enfoque ciencia, tecnología sociedad y ambiente, a partir de las fumigaciones con glifosato. *Oei*, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2015/164671>
- Soto, C., Müller González, A., & Vivar, M. (2011). Programa de estimulación temprana para niños y niñas de 12 a 18 meses de edad.
- Tapia, R. A. (2021). Desarrollo sensomotriz y conciencia fonológica, en estudiantes del nivel de inicial [Universidad Peruana Unión]. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/4506>
- Tuñón, I. (2012). Educación inicial y desarrollo en la primera infancia : niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana. *Boletín Del Barómetro de La Deuda Social de La Infancia. Dirección*, 1. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX11651-Rupin_apDU.pdf
- Vernon, S. A., & Alvarado, M. (2014). Materiales para apoyar la práctica educativa. Aprender a escuchar, aprender hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación José. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/417/P1D417.pdf>

- White, E. (1957). Conducción del niño (Vol. 1). Asociación Publicadora Interamericana. https://adventistasrd.interamerica.org/uploaded_assets/162885
- White, Elena G. (1971). Consejos para los Maestros. In Biblioteca del Espíritu de Profecía (Vol. 2). Ellen G. White Estate, Inc.
- White, Elena G. (2020). Consejos para los maestros. Editorial ACES.
- White, Ellen G. (1923). Fundamentals of Christian Education. Ellen G. White Estate, Inc.
- White, Ellen G. (1975). La educación cristiana. Biblioteca Del Espiritu de Profecía, 449. [ellenwhiteaudio.org/ebooks/sp/ellenwhite/La Educación Cristiana.pdf%0A](http://ellenwhiteaudio.org/ebooks/sp/ellenwhite/La_Educación_Cristiana.pdf%0A)
- White, Ellen G. (1989). Consejos sobre la salud. Ellen G. White Estate, Inc. [http://ellenwhiteaudio.org/ebooks/sp/ellenwhite/Consejos Sobre la Salud.pdf](http://ellenwhiteaudio.org/ebooks/sp/ellenwhite/Consejos_Sobre_la_Salud.pdf)
- White, Ellen Gould. (1896). Letters and Manuscripts (Vol. 11). Ellen G. White Estate, Inc.