
Revista Humanidades

V Época - No. 5, Enero-Abril 2018

Directorio

Decano

José Vicente Cuchillas Melara

Vicedecano

Edgar Nicolás Ayala

Secretario

Héctor Daniel Carballo

Consejo Editorial

Carlos Rodríguez Rivas

Renato Noyola

Edgar Ventura

Marlon Javier López

Director-Editor

Carlos Ernesto Deras

Diseño de portada y diagramación

Gerardo Ernesto Sánchez Menjívar

**Los artículos publicados son de exclusiva
responsabilidad de quien los presenta.
Toda cita que se realice de los trabajos
aquí publicados deberá señalarse su
respectiva fuente.**

Reservados todos los derechos de autor, no se
permite la publicación de ningún artículo sin
previa autorización.

Final 25ª norte, Ciudad Universitaria,
San Salvador, Facultad de Ciencias y
Humanidades

ISSN 2309-687X

Correo electrónico:

revista.humanidades@ues.edu.sv

Página web:

<http://www.humanidades.ues.edu.sv/>

Tel. (503) 2225-2999

Índice

PRESENTACIÓN

Consejo Editorial	5
-------------------	---

ARTÍCULOS DE LA REVISTA

- Aulas virtuales una innovación para el Sistema Educativo.
Dr. Renato Arturo Mendoza Noyola 11
- Enfoques, modelos y ámbitos de la innovación educativa del colectivo docente de Educación Física salvadoreño en el ejercicio de su práctica profesional
Boris Evert Iraheta. 29
- *La justicia restaurativa como estrategia disciplinaria en el Centro Escolar Urbanización Bella Vista en el Departamento de Santa Ana.*
Miguel Ángel Pleitez Herrera 55
- *Innovación de estrategias didácticas para un aprendizaje significativo en estudiantes con discapacidad auditiva que se forman en el nivel superior.*
Dra. Gloria Elizabeth Arias de Vega 85

PRESENTACIÓN

Con el presente número de la Revista Humanidades, el Consejo Editorial de la Facultad de Ciencias y Humanidades, continúa efectuando acciones tendientes al fomento de una cultura de difusión del pensamiento científico y académico; aplicando normas internacionales la publicación científica. Con la actual publicación se incursiona en las innovaciones en el campo de la educación que ya están ocurriendo en el mundo entero, y que en el contexto iberoamericano están teniendo un formidable impacto que se extiende al ámbito centroamericano, y consecuentemente a las aulas de la Universidad de El Salvador, tomando en cuenta los múltiples beneficios que genera en la gestión de la Facultad, la formación académica y profesional de los estudiantes y por supuesto la mediación pedagógica que realiza el personal docente día a día.

La presente publicación, se ha preparado con mucho esmero, teniendo el cuidado que los artículos se deriven de investigaciones científicas, exposiciones de experiencias relevantes e innovadoras o el debate de tópicos controversiales, pero todos de interés académico que contribuyan a fortalecer nuestras prácticas o competencias Pedagógicas y/o Andragógicas en el ámbito universitario y particularmente en la Facultad de Ciencias y Humanidades.

Con esta perspectiva, se requiere avanzar en el pluralismo metodológico de la investigación científica, y lograr con ello una mayor participación en la publicación del pensamiento y la reflexión académica, basadas desde un riguroso proceso de investigación científica, hasta estudios de casos de profundo interés académico o proyectos de investigación-acción de apoyo humanitario.

El presente número concentra varios artículos orientados a destacar, esencialmente, investigaciones y

la exposición de experiencias en entornos educativos, procurando interpretar desde una opción sobre todo propositiva diversas innovaciones educativas, en las que se hace referencia a autores de la pedagogía constructivista y socio constructivista que promulga la formación y/o capacitación integral del sujeto y el aprender a pensar que implica construir desde la problemática cotidiana y sus valores sociales, el desarrollo de los sujetos en la sociedad con una posición comprometida emancipadora con la finalidad de superar el texto.

En este marco, el primer artículo expone una relevante experiencia sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, particularmente la conceptualización de modelos didácticos, para la incorporación de aulas virtuales como una herramienta de soporte educativo en los procesos de formación y/o capacitación en el sistema educativo, deteniéndose en el análisis de los principales conceptos, característica y componentes de diferentes modelos didácticos que fundamentan la aplicación del aula virtual de modo completo y/o parcial para que profesores-as y/o tutores-as, puedan diseñar su aula virtual durante el ciclo o periodo de estudios, tomando como referencia los entornos constructivistas en una u otra plataforma de trabajo.

También se presentan dos estudios, uno de tipo transversal descriptivo no experimental, en el que se interpretan los enfoques, modelos y ámbitos de la innovación educativa del colectivo docente de Educación Física en el contexto salvadoreño.

Y el otro, trata de un estudio que analiza la justicia restaurativa como estrategia disciplinaria en el Centro Escolar Urbanización Bella Vista en el Departamento de Santa Ana, en el que se demuestra la persistencia de prácticas dictatoriales en la gestión de centros educativos

y la necesidad de transitar a un cambio de actitud que conduzca hacia una mejor convivencia entre los actores disciplinarios (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia), al interior de los centros educativos.

Por otra parte, se incluye una reflexión y propuesta de innovación y adecuación de estrategias metodológicas didácticas que pueden utilizar los docentes del nivel superior que laboran en la formación de estudiantes con discapacidad auditiva, dado a que en la Universidad de El Salvador, se ha incrementado el ingreso de estudiantes con este tipo de discapacidad, sobre todo en la Facultad de Ciencias y Humanidades, que se esfuerza por realizar acciones cada día más inclusiva con miras a desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.

Por último, queremos hacer explícito nuestro reconocimiento al esfuerzo e interés expresados por los autores de los artículos publicados en este número, así también a los pares evaluadores que con mucho juicio crítico evaluaron la calidad de los escritos. También agradecimiento al equipo responsable de esta edición y a la honorable Junta Directiva, que apoyó incondicionalmente con todos los recursos para la presente publicación.

Consejo Editorial

ARTÍCULOS
DE LA REVISTA

Aulas virtuales una innovación para el Sistema Educativo

Dr. Renato Arturo Mendoza Noyola

noyola0847@yahoo.com.mx

Resumen

Se presenta una reflexión situada en la necesidad de ir incorporando el Aula Virtual, como una herramienta de formación y/o capacitación en el sistema educativo, y partir de esta idea se analizan al menos tres modelos didácticos que pueden aplicarse y fundamentar la puesta en marcha del aula virtual de modo completo y/o parcial; enfatizando los principales conceptos, características y componentes de cada uno de dichos modelos. Así como sus posibilidades de implementación, tomando en cuenta de que se dispone de la infraestructura tecnológica necesaria.

Arribando a manera de sugerencia, para que el/la profesor-a y/o tutor-a diseñe su propia aula virtual de la asignatura o modulo que facilita en determinado ciclo o periodo de estudios, tomando como referencia el modelo de entornos de aprendizajes constructivistas en una u otra plataforma de trabajo.

Palabras claves

Aula virtual, modelo didáctico, plataforma de trabajo, diseño instruccional, aprendizaje constructivista, tutor-a, planificación didáctica, sistema educativo.

Summary

It presents a reflection on the need to incorporate the Virtual Classroom, as a tool for training and / or training in the education system, and based on this idea, at least three didactic models that can be applied and based on the start-up are analyzed. of the virtual classroom completely and / or partially; emphasizing the main concepts, characteristics and components of each of these models. As well as its possibilities of implementation, taking into account that the necessary technological infrastructure is available.

Arriving as a suggestion, for the teacher and / or tutor to design their own virtual classroom of the subject or module that facilitates in a certain cycle or period of studies, taking as reference the model of constructivist learning environments in one or another work platform.

Keywords

Virtual classroom, didactic model, work platform, instructional design, constructivist learning, tutor-a, didactic planning, educational system.

Introducción

Gradual y sistemáticamente los-as profesores-as, se están dando cuenta del desafío que representa la utilización de las tecnologías de la información y comunicación en el Sistema Educativo y particularmente de las aulas con muchos estudiantes que atienden y la calidad con el que son atendidos.

Según el glosario propuesto por Vidal Carrasquero, s/f), una Aula Virtual, por definición, es un entorno telemático en sitios web que permite la impartición de

tele formación, normalmente, en un aula virtual, los-as estudiantes tiene acceso al programa del curso, a la documentación de estudio y a las actividades diseñadas por el profesor-a y/o tutor-a. Por tanto, se constituye un potente o masivo recurso pedagógico-didáctico que promueve el aprendizaje autónomo, rompe con barreras territoriales, el acceso no tiene restricciones temporales e idóneas para el desarrollo de competencias, mediante la acción autónoma del estudiantado en circunstancias reales.

Aunque existen múltiples modelos didácticos, en el presente artículo, se presenta una selección de éstos, caracterizando aquellos aspectos que pueden encontrar un buen referente que apoye a profesores-as y tutores-as interesados en innovar su mediación pedagógica en el presente siglo XXI en cualquiera de los niveles y modalidades educativas que ofrece el sistema educativo formal e incluso la educación no formal que proporcional la formación profesional y educación de adultos.

Desarrollo

Cada día se está volviendo una necesidad, que profesores y profesoras de los Sistemas Educativos (educación básica, educación media, tecnológico, universidad) incorporen en sus prácticas educativas alternativas formativas, que fortalezcan el desarrollo de aquellas competencias humanas-sociales, meta cognitivas y específicas en jóvenes que estén presentes o no en las aulas. Al respecto, la educación a distancia y en línea, se ha ido convirtiendo en una opción, es decir el diseño de aula virtual en paralelo al aula real o presencial.

Es de clarificar que la educación a distancia hace referencia al uso de materiales como libros, revistas, medios electrónicos de almacenamiento, otros que se le entrega

al estudiante y que éste lo manipula de modo directo. La interacción con el profesorado suele hacerse por medio de correo electrónico, vía telefónica, otros. Mientras tanto, la educación en línea (online) se basa en la educación virtual, pero agrega el componente “tiempo real”. Por medio de este componente los estudiantes pueden acceder a sesiones de clase en vivo e incluso reuniones de estudio desde cualquier parte del país o del mundo e interactuar con profesores-as y sus compañeros-as. Obviamente para que esto sea posible la institución educativa debe disponer de una plataforma tecnológica que posibilite a profesores-as y estudiantes ejecutar sus actividades de aprendizaje.

Lo que implica adoptar un modelo didáctico, para preparar los materiales formativos que se colgaran en la plataforma y que atienda las particularidades de los estudiantes. De acuerdo con Schlosser y Simonson (2002), un Modelo de Diseño Didáctico es un término que significa algo muy amplio y completo, que representa un marco referencial o proceso sistemático para desarrollar instrucción, formación y/o capacitación de manera directa o mediada.

En este sentido, el aula virtual sustentada en un modelo didáctico busca constituirse en un organizador de la planificación didáctica del curso, módulo o asignatura a virtualizar en cuanto a fundamentación científica, competencias a lograr, objetivos de aprendizaje, selección de medios, métodos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, selección de técnicas e instrumentos de evaluación, organización de la retroalimentación que requerirán los estudiantes, para determinar en qué medida las competencias se están alcanzando y que tan bien funcionó el aula virtual o aprendizaje en línea.

Por supuesto hay múltiples modelos, como el propuesto por Heinich, Molenda, Russell y Smaldino

(2002), ellos plantean que, para guiar el diseño didáctico de cursos en línea, el modelo por sus siglas en inglés *ASSURE*, es aplicable y pertinente en un contexto de formación a distancia, dicho modelo significa lo siguiente:

Tabla 1. Modelo de Diseño Instruccional

SIGLAS	SIGNIFICADO
A	Análisis de los estudiantes
S	Establecimiento de objetivos (State Objectives)
S	Selección de métodos, medios y materiales
U	Utilización de medios y materiales
R	Requiere la participación de estudiantes
E	Evaluación y revisión

Fuente: elaboración propia, 2018

En síntesis, este es un sistema de Diseño Didáctico que profesores-as, capacitadores-as y tutores-as podrían utilizar para diseñar y desarrollar ambientes de aprendizaje en línea más apropiados para sus estudiantes.

Por otro lado, Mayer (2000) presenta un modelo *SOI* en forma de acróstico, con un enfoque de constructivismo moderado individual, este ha sido ideado para el diseño de textos para los estudiantes que participan en un ambiente de aprendizaje constructivista no operador, para permitir que el estudiante construya sus propios resultados de aprendizaje significativo. El citado acróstico hace referencia a lo siguiente:

Tabla 2. Modelo de Diseño de Mensajes Educativos

LETRAS	SIGNIFICADO
S	Selección de información relevante
O	Organización de la información de manera significativa
I	Integración de información nueva con conocimientos previos del estudiante.

Fuente: elaboración propia, 2018

Este modelo a diferencia del anterior, busca esencialmente detectar aquella información que sea mucho más pertinente a incorporar en los materiales formativos en la plataforma de trabajo, al mismo tiempo es complementario, pues las lecturas o materiales de consulta o de soporte es necesario construirlos cuidadosamente.

Otro modelo propuesto por David Jonassen y sistematizado por Reigeluth (2000), denominado Entornos de Aprendizajes Constructivistas (EAC) en este se propone generar ambientes instruccionales con base a problemas, con lo que se busca hacer que los procesos de aprendizaje a distancia sean lo más significativo posible, se fomenta el modelado por un lado, el comportamiento a realizar de manera abierta, y por otro, modelar los procesos cognitivos necesarios, otorgándoles retroalimentación, ayudándoles a desarrollar habilidades claves como la motivación, interés y atención a los desafíos. Los principales componentes del modelo es el siguiente:

Tabla 3. Modelo Entornos de Aprendizajes Constructivistas

N°	ETAPA	SIGNIFICADO
1	Preguntas/ problemas/ proyectos	Representación del problema/ simulación. El problema debe ser interesante, atrayente, para capturar el interés del estudiante en términos de un aprendizaje autentico y cognición situada.
2	Casos relacio- nados	Proveer acceso a un sistema de experiencias relacionada (casos) como referencia para los estudiantes.
3	Recursos de información	Los estudiantes interesados en problemas de formación o capacitación, necesitan investigar información que les permita construir sus modelos mentales y formular hipótesis que dirijan el manejo del espacio problema.
4	Herramientas cognitivas	Al otorgar complejidad, novedad y tareas auténticas.
5	Conversación/ herramientas de colaboración	Puede fomentar y apoyar a comunidades de estudiantes que construyen conocimientos por medio de la comunicación mediada por computadora que apoyan la colaboración y la comunicación.
6	Social/apoyo del contexto	Adecuar los factores ambientales y del contexto que afectan satisfactoriamente la puesta en práctica del EAC.

Fuente: elaboración propia, 2018

El andamiaje de este modelo, es un sistema de apoyo al estudiante para que éste transite a la zona próxima de desarrollo, reestructurando las actividades de aprendizaje, según sea necesario y proveer valoraciones constantes y alternativas (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Retomando las etapas sugeridas por este modelo didáctico, se propone para efectos de **confeccionar el aula virtual** de determinado módulo o asignatura de manera completa o parcial, se describen a continuación las siguientes etapas:

Etapas 1. Preguntas/problemas/proyectos

En esta etapa, se aperturará el curso en la **plataforma de trabajo**, y se colocará en el **tablón de anuncios que ya está disponible** la declaración de programa de la asignatura o módulo (proyecto académico), así como preguntas guías **con su respectivo objetivo, actividades y productos que deberá lograr los participantes (estudiantes) en relación a la asignatura o módulo** que se desarrolla en contextos reales (**centros educativos, comunidades, cooperativas, empresas, otros**), con la perspectiva de que se impliquen los participantes en la realización del programa o proyecto académico, es decir, la meta de los participantes será seleccionar cada una de las unidades didácticas, que se han estimado de interés social, para ejecutar las actividades de aprendizaje electrónico (E-Learning) **tendiente al logro de las competencias. Las actividades a ejecutar estarán relacionadas con el Proyecto académico.**

Se deberá publicar las generalidades, descripción del problema, las competencias y objetivos, unidades didácticas, metodología, programación de actividades y evaluación de módulo o asignatura, para que los estudiantes puedan inscribirse y formulen proyectos académicos a ejecutar durante el ciclo.

Figura 1. Preguntas/problemas/proyectos.

Etapa 2. Casos relacionados proveer acceso a un sistema

Con esta etapa, lo que se buscará *es situar en el espacio (plataforma) de “Modelización” algunos casos resueltos o proyectos académicos desarrollados por generaciones anteriores en forma capitular, los cuales se cargarán* en archivos Word y pdf, esto servirá para ejemplarizar experiencias relacionadas con los procesos requeridos en la asignatura o modulo, como referencia para los participantes.

En este este espacio, se colocarán algunos proyectos académicos que ejemplarmente se han ejecutado con el objeto de que los estudiantes participantes se formen una imagen de su propio proyecto académico. Además, se colgarán guías y orientaciones para el logro de competencias, según las unidades de didácticas.

Figura 2. Casos relacionados para proveer el acceso al sistema

Etapa 3. Recursos de Información

Durante esta etapa se establecerá *en el espacio (plataforma) de establecerán recursos informativos que posibiliten a los estudiantes fundamentar sus actividades de aprendizaje electrónico (E-Learning). En este, sentido será un sitio en el que encontrará artículos para su lectura, enlaces o link a bibliotecas virtuales, vídeos que aportan ideas, tutoriales que muestran experiencias exitosas, fotografías de centros educativos u otros escenarios reales. Con la perspectiva de disponer de la suficiente y necesaria información que ayude a clarificar dudas.* La idea es que los participantes dispongan de sitios que contribuyan y permita efectuar sus actividades aprendizaje con la adecuada información alrededor del

proyecto académico con base el cual, se llevaran a cabo diversos ejercicios académicos.

Aquí se deberá ubicar la lista de bibliografía a utilizarse durante la implementación del módulo o asignatura, libros electrónicos y otros recursos de audio y video que sustenten y formen una visión científica y tecnológica de las competencias que se buscan desarrollar entre los estudiantes participantes.

Figura 3. Recursos de información

Etapas 4. Herramientas cognitivas

En esta etapa **se colocarán diversas** herramientas cognitivas que ayuden a activar funciones intelectuales que contribuyan a que los participantes en su interacción con el entorno de aprendizaje online **puedan identificar las utilidades de diversas herramientas, para representar** o de visualización, como por ejemplo el uso de mapas mentales, u otras actividades multimedia, como animaciones, narrativas digitales e infografía, así muestran de una mejor manera sus proyectos académicos y por tanto sus actividades de aprendizaje (E-Learning). Con esto los participantes pueden representar lo que saben o lo que está aprendiendo (herramientas para modelar el conocimiento estático y dinámico), o pueden descargar parte de la actividad cognitiva mediante la automatización de sus proyectos. También estas herramientas cognitivas pueden ayudar a los participantes a reagrupar información, importante necesaria para solucionar el problema que se constituye en recurso didáctico.

En la plataforma, se deberán colocar diversas herramientas cognitivas que permitan a estudiantes realizar actividades de análisis, reflexiones, construcción de alternativas, resolución de problemas, otras. Entre las herramientas a las que podría acceder se tendría, por ejemplo: los seis sombreros para pensar, análisis de campos de fuerza, análisis PIN, reflexión ETPO, mapas mentales, conceptuales, otros.

Figura 4. Uso de herramientas cognitivas

Etapas 5. Conversación / herramientas de colaboración:

En esta etapa destacará el aprendizaje cooperativo y colaborativo en la que se fomentará la interacción **entre varios participantes** en la ejecución de actividades o tareas en el marco del proyecto académico por lo que requerirá de la toma de decisiones conjunta, y continúa a través de actividades que posibilite el logro de consensos, a fin de llegar a una elaboración del conocimiento compartido. En este sentido, la reflexión **mediante el uso foro virtual, chat, correos electrónicos, blogs, wikis, google drive, office 365, otros; permitirá producir conocimientos con una visión compartida, mejorando el interés de aprender entre** los participantes **en forma colaborativa**. Así estas herramientas como las mencionadas, podrán apoyar a comunidades de participantes que construyen conocimientos por medio de la comunicación mediada por computadora que fortalecerá la colaboración y la comunicación.

Este espacio, se abrirá opciones de interacción mediante la apertura de la herramienta del foro virtual con la que se harán tarea de modo colaborativo. Así como el recurso de chat, para entablar conversaciones que ayude a lograr acuerdos y compartir conocimientos y experiencias. También se dispondrá de los correos electrónicos de todo el grupo curso para lograr una adecuada comunicación.

Figura 5. Aprendizaje interactivo y cooperativo

Etapa 6. Apoyo social/Contextual:

En esta etapa, se buscará *valorar el nivel de logro de las competencias, mediante la realización de actividades tomando en consideración los factores contextuales propios de la gestión administrativas de los escenarios de aprendizaje/ centros educativos*. Lo que implicará *retroalimentar* a los profesores-as, y los estudiantes participantes la forma en la que se ha estado trabajando, recordándoles el programa, el propósito de la asignatura o modulo, en lo relativo a los saberes, objetivos, estrategias de aprendizaje y los recursos disponibles en el marco de la Educación en línea.

Al respecto es necesario que los estudiantes participantes exploren, articulen lo que van aprendiendo, especulen, conjeturen, formulen hipótesis, contrasten, manipulen el entorno para poder elaborar y comprobar sus teorías, modelos y reflexionen sobre lo que han hecho, por qué salió bien o falló y sobre lo que han aprendido de esas actividades.

La valoración socio cognitiva o de desempeño de los estudiantes participantes mediante el uso de rúbricas, tanto de autoevaluación, como de coevaluación evalúen sus desempeños, el logro de competencias, capítulos construidos, pues se ofrecerán argumentaciones de

cómo habrá que realizar determinadas actividades de aprendizaje online, lo que permitirá una reflexión durante la acción mientras los participantes están implicados en la realización de las actividades.

En este espacio, se colocará hojas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de cada una de las actividades de aprendizaje, según las unidades didácticas de la asignatura. Así mismo, se abrirán espacios para comentarios y envío de trabajos académicos documentos de recapitulaciones, otros.

Figura 6. Apoyo e interacción social/contextual

Un apoyo crucial será del profesor-a y/o el tutor-a, motivando a los participantes, revisando las tareas y avances de los participantes, retroalimentado, aconsejando cómo superar algunos fallos y felicitando los aciertos. En síntesis, como tutor se ofrecerán pautas positivas para concretar las actividades de aprendizaje que posibiliten el auto control y auto regulación del desempeño de las y los participantes.

Las etapas arriba descritas y representadas en las figuras, buscan contribuir a que cada profesor-a construya u organice su propia aula virtual, para promover o gestionar un aprendizaje electrónico en línea (online), según las asignaturas o módulos que facilita mediante su mediación pedagógica. Pero también es cierto que el sistema educativo gradualmente aún se encuentra en transición, pues persiste insipientemente el B-Learning, es decir, combinando todavía muy poco el aprendizaje en línea o utilizando tecnología y el aprendizaje presencial a lo que se le denominan aprendizaje semipresencial.

Lo que en definitiva hace necesario superar algunas carencias en la implantación de aulas virtuales de modo más contundente. Según Macías Álvarez (2010), hace

falta unidades de apoyo que le den cierta capacitación y soporte constante a profesores-as y estudiantes, disponer de plataformas que integren los esfuerzos o iniciativas de algunos profesores-as para el trabajo E-Learning y eventualmente B-Learning, y por supuesto la formación del profesorado que se desarrollen estilos de facilitación docente en los centros educativos.

Desde luego para crear e implementar sus propias aulas virtuales, se complementa con la disponibilidad de una u otra plataforma que permita organizar el currículo, es decir los cursos, módulos o asignaturas que sean necesarios, para el logro de competencias en los estudiantes participantes y que a los profesores-as puedan reutilizar e innovar, según los requerimientos sociales y productivos. Y justo desde el apareamiento de la Web 2.0, se proliferaron múltiples herramientas y plataformas que pueden ser aprovechadas, sobre todo las gratuitas.

Desde el punto de vista de Torras (2018), algunas de las plataformas que se podrían considerar para organizar las aulas virtuales y gestionar E-Learning y/o B-Learning en el sistema educativo y que contribuiría acceder a usuarios-as, es decir profesores-as y estudiantes desde cualquier parte del país o del mundo y en cualquier momento podrían ser: Blackboard, Schoology, Mahara, Edmodo, Moodle, Twicate, Hootcourse, Edu 2.0, SocialGO, Diigo y Teachstars, otras.

Referencias bibliográficas

Díaz Barriga, F. y. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D. F.: MacGraw-Hill.

Heinich, R., Molenda, M., Russel, J. y Smaldino, S. (2002). *Medios de Instrucción y Tecnologías para el Aprendizaje*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Macías Á.D. y Marva, R. M. (2010). *Plataformas de enseñanza virtual libres y sus características de extensión: Desarrollo de un bloque para la gestión de tutorías en Moodle* (tesis pregrado). España: Universidad de Alcalá

Mayer, R. (1999). *Diseño Educativo para un Aprendizaje Constructivista*. Madrid: Santillana.

Reigeluth, C. (2000). *Diseño De la Instrucción Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la Instrucción Parte I*. Madrid: McGraw Hill Aula XXI Santillana.

Torras V., M. E. (s.f.). *Las plataformas MLS: Definición, características, tipos y plataformas más utilizadas*, España: Universidad Internacional de Valencia. Recuperado el 21 de agosto de 2018 de http://www.apega.org/attachments/article/1056/plataformas_lms.pdf

Schlosser, L. y. (2002). *Distance Education: Definition and glossary of terms*. Bloomington: IN: AECT.

Vidal Carrasquero, A. E. (s.f.). *III Curso Básico de Tutoría Virtual*. (B. Briceño, Editor). Recuperado el 16 de agosto de 2018 de <http://lia.unet.edu.ve/avaunet/Glosario.htm>

Referencias del articulista

Dr. Renato Noyola: graduado en Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad de El Salvador, se desempeña como profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación desde el año de 1989 a la fecha facilitando múltiples cátedras, asesorado trabajos de investigación, asumiendo distintos cargos como coordinador de la Sub-Unidad de Servicio Social, coordinador de procesos de Graduación, miembro del Consejo Editorial de la Revista humanidades, miembro de la Comisión Curricular de la Facultad de Ciencias y Humanidades, miembro de la Comisión Nacional de Alfabetización, referente del proyecto CSUCA-HICA, otros. Además, ha realizado estudios de Maestría en Administración de Recursos Humanos en El Salvador y desarrollado en este contexto investigaciones relacionado con los procesos que practican los grupos auto dirigidos como modelo de organización de los recursos humanos entre otros. También, ha realizado estudios de Maestría y Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Universidad de El Salvador en convenio con la Universidad de Granada de España, su tesis doctoral verso sobre “Estrategias de Innovación Curricular y su Potencial Gestión en la Universidad de El Salvador.

Ha realizado estudios y experiencias en herramientas en E-Learning y B-Learning en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de El Salvador, estudios de Didáctica en entornos de Aprendizaje en Línea en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI On Line) en Nicaragua, Formación Pedagógica para la Modalidad Virtual en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, otros.

Participación en congresos “Pedagogía 2011 en el palacio de Convenciones de la Habana Cuba”; congreso de “El rol de las Humanidades hacia la Reforma Universitaria en el siglo XXI”; congreso de “Educación Inicial y Preescolar”; “Neurociencias”; entre otros.

Ha dictado conferencias en diversas temáticas como “Aprendizaje por Competencias en la Educación Superior”; “Situación de actual de la Formación inicial del Profesorado”; “Diseño y Desarrollo Curricular en la Facultad Multidisciplinaria de Oriente”; “Evaluación de logros de Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente”; “Planeamiento Didáctico Basado en Competencias”; Avances en el rediseño curricular en la Facultad de Ciencias y Humanidades, entre otras.

Ha coordinado y realizados procesos de diseño y desarrollo curricular en diferentes especialidades en el campo de las Ciencias Humanas, tecnologías para la educación; agroindustrial, administración portuaria; logística y aduana; procesamiento de alimentos; acuicultura; turismo; gestión del patrimonio cultural y otras especialidades a nivel de educación media, tecnológica y superior.

Ha escrito, editado y publicado con base investigaciones y experiencias varios artículos y escritos para revistas nacionales e internacionales en medios impresos y digitales como “Alfabetización vinculada con la formación para el trabajo crucial para el desarrollo económico y social del país”; “Por qué conocer y escuchar las experiencias del Dr. Paulo Freire en la Universidad de El Salvador”; “Los infantes en condiciones difíciles en El Salvador”; “Fundamentos del Sistema Educativo

Policial (SEPI)”; “Colección de módulos seamos productivos”; “Evaluación del Aprendizaje en Línea”; “La Planificación didáctica para el logro de competencias”; “Elaboración de módulos para la Gestión Escolar, entre otros.

Es Fundador del Complejo Educativo “Renato Noyola” en 1992, nombre por decisión de la comunidad de Popotlan de la jurisdicción del Municipio de Apopa en San Salvador.

Enfoques, modelos y ámbitos de la innovación educativa del colectivo docente de Educación Física salvadoreño en el ejercicio de su práctica profesional

Boris Evert Iraheta¹

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad de El Salvador, El Salvador

boris.iraheta@ues.edu.sv

Resumen

El objetivo del estudio fue conocer los enfoques, modelos y ámbitos de la innovación educativa que el colectivo docente de Educación Física salvadoreño desarrolla en el ejercicio de su práctica profesional. El diseño del estudio fue transversal descriptivo no experimental y se desarrolló con el colectivo docente de Educación Física salvadoreño, que participó en el plan complementario de licenciatura en Educación Física sabatina desarrollado en la Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio”, en el periodo de enero de 2012 a diciembre de 2014. La muestra se obtuvo de manera incidental, teniendo como criterios de inclusión ser parte del colectivo docente descrito anteriormente. Para obtener los datos se utilizó un cuestionario de elaboración propia autoadministrado que constó una sección general y otra específica, este fue sometido a una validación de contenido por criterio de expertos a través del índice de Bellack obteniendo un 0.81 de validez y un proceso de fiabilidad

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad Educación Física, Deporte y Recreación (Universidad de El Salvador). Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social (Universidad de El Salvador). Actualmente trabaja como docente de tiempo completo, investigador y extensionista en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador.

de consistencia interna, mediante el coeficiente alfa de Cronbach que dio como resultado un 0.86 de fiabilidad. El análisis estadístico se desarrolló con el estadístico SPSS 15.0 para Windows. Los resultados obtenidos evidencian que el 92% de las personas del colectivo docente de Educación Física desarrollan su práctica bajo en el paradigma positivista, un 82.14% trabajan bajo la sombra del modelo de innovación educativa solución de problemas y un 91.66% desarrollan su ejercicio profesional en el ámbito pedagógico, lo que determina que se está desarrollando un práctica profesional tradicionalista dada la influencia del paradigma positivista.

Palabras claves: Innovación educativa, práctica profesional, Educación física, modelos de innovación, ámbitos de innovación

Abstract

The objective of the study was to know the approaches, models and areas of educational innovation that the Salvadoran Physical Education teacher develops in the exercise of their professional practice. The design of the study was cross-sectional non-experimental descriptive and was developed with the Salvadoran Physical Education teacher collective, who participated in the supplementary plan for a Bachelor's degree in Saturday Physical Education developed at the Pedagogical University of El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio ", in the period from January 2012 to December 2014. The sample was obtained incidentally, with inclusion criteria being part of the teaching group described above. To obtain the data, a self-administered self-made questionnaire consisting of a general section and a specific section was used, this was submitted to a validation of content by expert criteria, through the Bellack index, obtaining a 0.81 validity and a reliability process of internal consistency, using the Cronbach alpha coefficient

that resulted in a reliability of 0.86. The statistical analysis was developed with the statistic SPSS 15.0 for Windows. The results obtained show that 92% of the people of the Physical Education teaching group develop their practice under the positivist paradigm, 82.14% work under the shadow of the educational innovation model. Problem solving and 91.66% develop their professional practice in the pedagogical field, which determines that a traditionalist professional practice is developing given the influence of the positivist paradigm.

Key Words: Educational innovation, professional practice, Physical education, innovation models, innovation areas

Introducción

Pese a la inclusión de la Educación Física en la educación formal y en las esferas universitarias como disciplina curricular, aún existen una serie de limitantes para su reconocimiento como una disciplina científica, lo que ha incurrido en la exclusión de diferentes procesos académicos, debido a su naturaleza desintegrada de las culturas intelectuales y procesos de formación enclaustrados en la facultades mentales. No obstante, las nuevas tendencias educativas están dando una mayor importancia a esta disciplina y desde la perspectiva de Gruppe (1976), se está considerando a la Educación Física capaz de aportar a la formación integral de la persona. En este sentido es importante ir creando enfoques, modelos y ámbitos de innovación educativa que permitan hacer trascender la Educación Física tradicionalista a otra esfera académica científica que permitan desarrollar el ejercicio de la práctica profesional con enfoques, modelos y ámbitos bien definidos.

Innovación Educativa

El término innovación es polisémico, pero tiene un serie de aspectos comunes para su abordaje teórico a partir de los diferentes autores, quienes dan una serie de interpretaciones epistemológicas con el objetivo de mejorar elementos de la realidad educativa que están deficientes en los currículos: metodología, contenidos programáticos, evaluación de los aprendizajes, organización, investigación educativa, gestión administrativa, percepciones de los agentes sociales vinculados a proceso educativo, entre otros. Esto en consonancia con el proceso en el aula, en el desarrollo de la comunidad educativa y en la gestión administrativa instruccional.

Autores como Rogres (1991), Dadamia (2001) y De la Torre (2003), han relacionado la innovación educativa con la creatividad para atender diferentes problemática educativas, siendo ambos conceptos homologados, no obstante se debe diferenciar por cuestiones metodológicas, sin obviar que para innovar es necesario tener creatividad, ya que es el punto de partida para generar la innovación educativa, pero por si sola no logra crear los escenarios propicios, porque se debe desarrollar el pensamiento creativo y este solo se logra por medio de la planificación y organización que lo determina la innovación (Ríos y Reynoso, 2008).

Para De la Torre (2003), el término innovación es una construcción social colaborativa de la creatividad, elevada a su máximo nivel, en la que se hilan las categorías como iniciativa, inventiva, originalidad, disposición de cambio, aceptación del riesgo, procesos adaptativos; además agrega que es proceso de actuación colectiva que poliniza la creatividad, mediante la disposición de compartir

proyectos y experiencias transformadoras. Por su parte, Moreno (1995) diserta que una primera aproximación la innovación es la a algo nuevo que produce mejora, en el hecho de pasar de lo que se tenía antes a un estado de adelanto. En una posición poco similar Richland (citado en Moreno, 1995), expresa que la innovación es una selección organizada y creativa que utiliza talento humano y material para producir mejoras que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente establecidos.

Agudelo (2013), parte que la innovación educativa se define como un proceso de construcción y participación social intersubjetiva, donde todos los actores del currículo contribuyen a generar cambios importantes en el desarrollo de los procesos administrativos, prácticas educativas, formación de talento humano en las dimensiones científicas, culturales y profesionales. Desde la opinión de Salcedo (2012), la innovación Educativa se constituye en un cambio intencional controlado, mediante un proceso de construcción social; en tanto la sociedad toma conciencia de un nuevo problema, partiendo de esta situación, se debe hacer una transformación al ámbito educativo cuyo cambio requiere una renovación de maestros para que puedan dar respuesta a las necesidades y exigencias de la sociedad actual.

Enfoques epistemológicos de la innovación

En educación, al igual que las diferentes áreas del conocimiento, se contemplan tres grandes paradigmas para interpretar la realidad. Estas orientaciones paradigmáticas son:

a) Positivismo, b) Fenomenológico-Hermenéutico, c) Crítico o Socio-Crítico. Cada uno de estos paradigmas se distingue por su particular forma de interpretar la realidad y abordar el conocimiento. También, por la relación entre el objeto-

sujeto y la metodología cuando se realiza una investigación o interpretación de la realidad.

El Positivismo ha desarrollado una metodología eminentemente cuantitativa, de objetivación de la realidad y el objeto de estudio, lo que ha devenido en lo que se conoce como conocimiento científico (Zavaleta, 2013) y su particular manera de ser formulado (Ríos y Reynoso, 2008). Mientras que la Fenomenología se caracteriza por la utilización de un método cualitativo, de carácter comprensivo o interpretativo, en la que el investigador, por lo general, sostiene una estrecha vinculación y empatía con el objeto-sujeto de estudio y su realidad contextual (Zavaleta, 2013). En ambos casos se diferencian no sólo por sus enfoques, sino concretamente por sus procedimientos o métodos utilizados para indagar en la realidad. Por otro lado, el crítico o socio-crítico surge a partir de una serie de cuestionamientos no sólo a la realidad social, sino también a las formas tradicionales de enfrentar el conocimiento y sus problemas emergentes (Ríos y Reynoso, 2008).

Ámbitos de la innovación

Ríos y Reynoso (2008), plantean tres ámbitos de la innovación educativa:

1. Innovación pedagógica

Se origina a partir de la iniciativa del profesor - que incluso puede ser demandado inicialmente por sus propios estudiantes - y se aplica a nivel de aula, en el contexto de su práctica pedagógica, siendo sus principales usuarios el docente y los estudiantes, su propósito se relaciona con el mejoramiento de los aprendizajes de éstos y de las dimensiones que forman parte de esa práctica.

2. Innovación escolar

Es puesta en marcha en el ámbito de la escuela a requerimiento de los actores escolares - principalmente por los docentes y directores-, en relación con los diversos procesos institucionales (curriculares y pedagógicos) y cuyos participantes pueden ser éstos: estudiantes, padres y apoderados y otros agentes sociales que se vinculan con la escuela, siendo su finalidad esencial el mejoramiento de los aprendizajes y los aspectos institucionales que son objeto del cambio positivo. En este ámbito se pueden incluir la generación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI)

3. Innovación socioeducativa

Se planifica y ejecuta una transformación en el entorno socio-comunitario de la escuela, originada principalmente del interés y la participación de los distintos agentes sociales de la comunidad, con la colaboración eventual de los actores escolares, y cuyo objetivo se vincula directamente con una mayor formación de esas personas e indirectamente con los aprendizajes escolares de sus hijos.

Modelos de innovación pedagógica

En general, la literatura a través de la historia reconoce cuatro grandes orientaciones para la elaboración, ejecución y evaluación de las innovaciones en el ámbito escolar: modelo de investigación, desarrollo y difusión; modelo de interacción social; modelo organizativo; modelo de resolución de problemas. Cada uno de estos, contiene un perfil que guía de manera procesual el camino planteado para su implementación.

Modelo de Investigación y Desarrollo: Este modelo orienta las primeras innovaciones educativas puestas en marcha y está fuertemente condicionado por las innovaciones ejecutadas en el campo de las ciencias, tecnología e industria de los países desarrollados (Morrish, 1978).

Modelo de Interacción Social: Se basa en la observación y juicio de los posibles usuarios de la innovación que es formulada y ejecutada en una realidad escolar diferente a la de éstos. Los posibles adaptadores, a través de la relación personal y profesional que establecen con otros innovadores, toman conocimientos de la ejecución de una determinada innovación Ríos y Reynoso (2008).

Modelo Organizativo: El modelo organizativo se plantea desde un enfoque cultural, considerando a la escuela como una organización que posee una cultura propia y distintiva. Están basados en la dinámica de las organizaciones, cuya característica general se relaciona con la constitución de entramados de personas y grupos que se vinculan de diversas formas al interior del centro educativo (Ferrández y Puente, 1992).

Modelo Solución de Problemas: Este modelo también se presenta desde una perspectiva cultural y tiene como punto de partida y como eje central a los(as) profesores(as), en tanto que son los que definen las necesidades iniciales. Estos pretenden reestructurar internamente las condiciones desfavorables del acontecer educativo de la escuela y su participación, siendo esta esencial para el logro de la innovación formulada (Morrish, 1978).

Metodología

Diseño

El estudio fue de corte transversal descriptivo no experimental (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2010) y se orientó en conocer los enfoques, modelos y ámbitos de la innovación educativa del colectivo docente de Educación Física salvadoreño.

Participantes

La muestra se obtuvo de manera incidental, teniendo como criterios de inclusión ser parte del colectivo docente de Educación Física salvadoreño, que participo en el plan complementario de licenciatura en Educación Física sabatina desarrollado en la Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio”, en el periodo de enero de 2012 a diciembre de 2014, esto debido a que el requisito de graduación equivalente al proceso de grado fue un proyecto de innovación educativa que tenía las variables principales del estudio: enfoques, modelos y ámbitos de la innovación educativa. La muestra final estuvo constituida por el 30.6% (n=26) mujeres y el 68.2% (n=58) hombres, con una edad promedio de 51.2 ± 1.78 .

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario de elaboración propia autoadministrado que consto una sección general y otra específica; en la parte general se contempló el departamento donde ejerce la docencia, nivel académico, sexo y edad; en la parte específica se enfatizó en conocer enfoques, modelos y ámbitos de la innovación educativa por el que se rige su práctica profesional.

El instrumento fue sometido a una validación de contenido por criterio de expertos, a través del índice de

Bellack (Delgado, Colombo y Rosmel, 2002), obteniendo un 0.81 de validez y un proceso de fiabilidad de consistencia interna, mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Hoyt, 1941; Guttman, 1945; Cronbach, 1951) que dio como resultado un 0.86 de fiabilidad.

Procedimiento

La participación de las personas de este estudio fue de carácter voluntario y se tomó en cuenta que todos llenaran los criterios de inclusión, por tanto la selección fue a conveniencia, dada la facilidad que se contaba con los contactos personales de cada uno de los participantes. En un primer momento se realizó el contacto directo con las personas, para explicar el objetivo del estudio y la forma de administrar el cuestionario para obtener la información; posterior a eso se elaboró un instrumento electrónico con la ayuda de la herramienta Google Forms, la cual fue enviada vía e-mail a las personas que por la distancia se dificultaba hacerlo de manera presencial. También se elaboró una versión impresa para las personas cercanas y que se facilitara la administración personal. Los cuestionarios se codificaron para garantizar el anonimato y confidencialidad de las personas participantes, bajo los principios éticos de la investigación. La solución del cuestionario tenía una aproximado de 15 minutos.

Análisis estadístico

Los datos se procesaron y analizaron con el programa informático estadístico SPSS 15.0 para Windows. Se realizaron análisis descriptivo con las variables estudiadas: sexo, edad, nivel educativo, enfoques, modelos y ámbitos de la innovación educativa.

Resultados

En la tabla 1 se observa el número y porcentaje de personas encuestadas según el departamento donde ejerce la docencia.

Tabla 1 Departamento donde ejerce la docencia

Departamento	n	Porcentaje
Ahuachapán	3	3.6
Santa Ana	6	7.1
Sonsonate	3	3.6
Chalatenango	5	6
La Libertad	5	6
San Salvador	21	25
La Paz	4	4.8
Usulután	14	16.7
San Miguel	15	17.9
Morazán	4	4.8
La Unión	4	4.8
Total	84	100

Fuente: Elaboración propia con base a datos de encuesta.

Los datos recabados muestran que la distribución según las tres zonas del territorio nacional se dividió con un 3.6% (n=12) en la zona occidental, un 41.8% (n= 35) en la zona central, un 44,2% (n= 37) en la zona oriental, ha sido esta la zona que mayor número de personas encuestadas presentó. Los departamentos que mayor representación tienen son San Salvador con un 25% (n=21) y San Miguel con un 17.9% (n=15) y los que presentaron menor presencia está Ahuachapán con un 3.6% (n=3), Morazán y La Unión con un 4.8% (n=4). Además se observa que en el caso de la zona central solo está representada con 4 departamentos

de un total de 7, pues para San Vicente, Cuscatlán y Cabañas no hay registro de personas participantes en las encuestas, esto debido a que no hubo presencia de personas de estos departamentos en el plan sabatino de donde se obtuvo la muestra.

Tabla 2 Nivel académico según el sexo y rango de edad

Sexo	Nivel académico	Rango de edad	n	Porcentaje
		41-46	2	1.19
Femenino	Licenciatura	47-52	22	26.19
		53-58	3	3.57
Masculino	Licenciatura	47-52	34	40.48
		53-58	19	22.62
		59-65	3	3.57
	Maestría	53-58	2	2.38
Totales			84	100

Fuente: Elaboración propia con base a datos de encuesta

En la tabla 2 se aprecia que los participantes del estudio según el nivel académico y el sexo están distribuidos con un 30.95% (n=27) personas del sexo femenino y un 69, 05% (n=57) personas del sexo masculino. En el caso de las personas del sexo femenino el 100% tienen un nivel académico de licenciatura y según los rangos de edad se distribuyen de 41-46 con un 1.19% (n=2), de 47-52 con un 26.19% (n=22) y de 53-58 con un 3.57% (n=3). Las personas del sexo masculino con nivel académico de licenciatura estaban representada con un 96% (n=56), distribuidas en rangos de edades de 47-52 con un 40.48% (n=34), de 53-58 con un 22.62% (n=19) y de 59-65 un 3.57% (n=3); por su parte los hombres con grado de maestría esta presentes con un 3.4% (n=2) y con el único rango de edad de 53-58 con un 2.38% (n=2).

Tabla 3 Enfoque epistemológico por el que rigen la práctica docente el colectivo docente de Educación Física Salvadoreño según el sexo

Sexo	Enfoque epistemológico	n	porcentaje
Femenino	Fenomenológico	5	19.23
	Positivismo	21	80.77
	Totales	26	100
Masculino	Positivismo	56	96.55
	Socio-critico	2	3.45
	Totales	58	100

Fuente: Elaboración propia con base a datos de encuesta

En la tabla 3 se aprecia el enfoque epistemológico por el que rigen la práctica docente las personas participantes según el sexo. Las mujeres rigen su práctica profesional bajo el enfoque fenomenológico (19.23%) y el enfoque Positivista (80.77%), por parte de los hombres los enfoques usados son el Positivismo (96.55%) y el Socio-critico (3.45%). Del total de la personas participantes (N=84) es evidente que el Positivismo es el enfoque epistemológico con mayor predominio en la práctica docente del colectivo encuestado, pues un 92.0% (n=77) manifestaron ejercer su práctica profesional a la luz de este enfoque, por otro lado, un 5.95% expresaron desarrollarse por el enfoque Fenomenológico y solamente el 2,38% (n=2) se rigen por el Socio-critico.

Tabla 4 Modelo de innovación educativa por el que rigen la práctica docente el colectivo docente de Educación Física Salvadoreño según el sexo

Sexo	Modelo	n	Porcentaje
Femenino	Interacción Social	1	3.85
	Investigación y desarrollo	2	7.69
	Solución de problemas	23	88.46
	Totales	26	100
Masculino	Interacción Social	4	6.89
	Investigación y desarrollo	3	5.17
	Organizativo	5	8.62
	Solución de problemas	46	79.31
	Totales	58	100

Fuente: Elaboración propia con base a datos de encuesta

La tabla 4 evidencia los modelos de Innovación educativa según el sexo de las personas encuestadas. Por parte de las mujeres se observa que un 7.69% (n=2) se inclinan por Investigación y desarrollo, un 3.85% (n=1) prefiere el modelo de Interacción Social y el 88.46% (n=23) se orientan por el modelo Solución de problemas. Para el caso de los hombres un 5.17% (n=3) se dictan por el modelo Investigación y desarrollo, un 6.89% (n=4) está inclinado al modelo Interacción Social, un 8.62% (n=5) optan por el modelo Organizativo y el 79.31% (n=46) se alinean al modelo Solución de problemas. Al totalizar la orientación del Modelo de innovación educativa en el ejercicio de la práctica docente, se observa que los modelos: Investigación y desarrollo, Organizativo e Interacción Social tienen un porcentaje individual del 5.95% (n=5), dando un 17.86% (n=15) del total de los encuestados (N=84) y el modelo Solución de problemas con 82.14% (n=69) es el que mayor preponderancia presenta en el colectivo docente.

La tabla 5 muestra los ámbitos de la innovación educativa del colectivo docente de Educación Física salvadoreño diferenciado por sexo. Las mujeres en un 100% (n=26) desarrollan su ejercicio profesional en el ámbito pedagógico y los hombres un 1.73% (n=1) se desenvuelven en el ámbito escolar, un 10.34% (n=6) desarrolla su práctica en el ámbito Socioeducativo y un 87.93% (n=51) trabajan bajo el ámbito pedagógico. En términos generales, del total de los encuestados (N=84), en el ámbito escolar un 1.20% (n=1) desarrolla su práctica bajo el ámbito Escolar, un 7.14% (n=6) lo realiza por el ámbito Socioeducativo y un 91.66 (n=77) trabaja en el ámbito Pedagógico.

Tabla 5 Ámbito de la innovación educativa del colectivo docente de Educación Física salvadoreño

Sexo	Ámbito de la innovación	n	porcentaje
Femenino	Pedagógico	26	100
	Totales	26	100
Masculino	Escolar	1	1.73
	Pedagógico	51	87.93
	Socioeducativo	6	10.34
	Totales	58	100

Fuente: Elaboración propia con base a datos de encuesta

Discusión

En la Educación Física el ejercicio de la práctica docente se ha desarrollado bajo patrones generales de la educación, no obstante se ha excluido históricamente de los diferentes currículos alrededor del mundo, replegándole a una falta de significancia y desprestigio, situación que ha originado un ejercicio profesional y cultural muy resistente al cambio (Cardona et al., 2000). Situación observada en los resultados

de este estudio, pues el 92% de las personas consultadas expresaron desarrollar su práctica profesional bajo el paradigma positivista, el cual se ha instaurado la práctica profesional docente desde la premisa que el saber humano se fundamenta únicamente en las evidencias empíricas de los hechos naturales y cuantificables (Kolakowsk, 1966, citado en Meza, 2015), esto indica que, el colectivo docente de Educación Física salvadoreño estructura su ejercicio profesional en función de elementos medibles, utilizando metodologías enfocadas en el mecanicismo e inflexibilidad de los procesos formativos que estarían orientados a una percepción deportivista centrada en resultados y no en una formación integral motriz.

Autores como Contreras (2010) y Molina (1993), establecen que la práctica docente regida por el paradigma positivista, se centra en torno a los docentes, métodos y resultados, situación que repliega al estudiante a un segundo plano y origina una preocupación por los comportamientos observables y cuantificables, es decir, cuantos kilómetros recorre un estudiante a una velocidad determinada, el lugar obtenido por un equipo de futbol en un campeonato escolar, la exhibición de un trofeo logrado, entre otros.

Lo descrito anteriormente es una realidad del profesional de Educación Física salvadoreño, en su mayoría la práctica docente se rige bajo estos patrones. Esta forma de hacer docencia tiene su génesis en la Reforma Educativa de 1940, impulsada por el General Maximiliano Hernández Martínez, quien dio origen al Sistema Educativo a través del Ministerio de Instrucción Pública, con un enfoque liberal (Gómez, 2011), que en palabras de Escamilla (1981) es un enfoque positivista dada la naturaleza de los procesos de instrucción; sumado a lo anterior, la formación de formadores en la década del 60, se enmarcó con una

ideología deportivista (Lucero, 2018), estructurada en función del rendimiento físico y no en la integralidad de una educación holística.

En consecuencia, una práctica docente bajo el paradigma positivista, tendrá como elemento central las cualidades físicas de la persona, persiguiendo objetivos en función de rendimiento físico y obviando las dimensiones sociales, psicológicas y afectivas que son parte de la integralidad del estudiantado. Además, no se tiene en cuenta las posibilidades y experiencias motoras de las personas, ya que solo tiene cabida aquellos estudiantes que por motivos ontogenéticos o filogenéticos tiene mejores condiciones motrices y no existe atención a la diversidad (Estévez, 2013).

En relación a los Modelo de innovación educativa se encontró que el de Solución de problemas con 82.14% fue el que mayor orienta el ejercicio profesional, este en consonancia con el paradigma que influencia la práctica tiene relación, porque desde la óptica de Garcia (1998), la resolución de problemas es una base para el aprendizaje y en la producción de conocimiento, fundamentado epistemológicamente por el positivismo, ya que plantea problemas, objetivos e hipótesis que al ser contratados con la realidad surgen conclusiones que determinar recomendaciones para la posible solución de los problemas planteados.

Evidentemente el modelo responde al paradigma, pues los docentes con o sin intención están desarrollando su práctica profesional bajo el proceso-producto, lo que se fundamenta en instrucción directa, tiempo de aprendizaje, intervención del docente y comportamiento del estudiantado, desde esta postura se perfila que el docente más eficaz y eficiente es el que cumple con los

tiempos establecidos, quien instruye, el único ente de conocimiento, quien establece que aprender y como aprenderlo, es decir un modelo basado en la tradición conductista. Las críticas de este modelo giran en torno a que el docente es el que determina el aprendizaje del estudiante, utilizando escalas de medición que enclaustra el aprendizaje a conductas observables (Contreras, 2010), por tanto los docentes utilizaran métodos de enseñanza como el mando directo y mando directo modificado, ya que estos cumplen con la reducción tradicionalistas de enseñanza de la Educación Física.

La enseñanza a partir de este modelo tradicionalista, están relacionados a una visión mecánica, centralizada en que el docente solo persiga los objetivos motrices y el estudiantesolo tome decisiones de como sortear un problema motor. El rol de estudiante es pasivo y sin oportunidad de participar en decisiones de cómo desarrollar la clase; el docente es quien toma la decisión de todo el desarrollo de la clase, el decide la evaluación, los objetivos, y organiza tiempos, espacios y ritmos (Barrena, 2010). Otro aspecto a resaltar es que con la enseñanza tradicionalista no da pauta para tareas abiertas, pues busca crear aspectos fijos en función de lo medible o dicho de otras forma, los elementos motores son aprendidos y predecibles con anticipación y no hay libertad de que el entorno marque pautas para que respuestas de las dificultades motoras sean sorteado con las posibilidades de la persona.

Con respecto al ámbito donde se desarrolla la innovación, el colectivo docente evidencio que un 91.66% lo hace en el ámbito Pedagógico, lo que se traduce en que la mayoría de los cambios desarrollados en el colectivo docente siguen una lógica intelectualistas tanto en los contenidos, métodos y los procesos de evaluación;

minimizado al estudiante y dando mayor importancia a la vida escolar respecto a la que desarrolla fuera de esta (Cardona et al., 2000). La vida fuera de la escuela se desarrolla cotidianamente en aspectos como el desarrollo del carácter, vivencias de prácticas corporales, elementos estéticos e higiénicos y normas sociales, aspectos que están fuera de la vida escolar y no se contemplan en la innovación educativa del colectivo docente y que resulta de mucha importancia en la formación integral del estudiantado.

Cardona et al. (2000), establece que la escuela debe jugar un papel más enfocado en lo formativo y no en lo informativo, dado que el estudiantado permanece un tiempo significativo en los recintos escolares y en consecuencia, es necesario hacer una adecuación de los objetivos, los métodos y los procesos de evaluación. En este escenario la Educación Física debe estar orientada a responder a estos escenarios para garantiza que el estudiantado se forme para la vida y no como respuestas a las exigencias del mercado que busca crear políticas a favor de los interés capitalistas instrumentalizando a las personas y olvidando el sentido humanista.

Los tiempos actuales están configurados a favor de la industria y han ocasionado una cultura de consumo que ha desatado formas de comportamiento motriz pasivas, lo que a su vez, esta desencadenando serios problemas de salud en la población mundial. Por consiguiente, es muy necesario innovar en Educación Física, pero esta debe evolucionar en sentido que el estudiantado aplique los conocimientos adquiridos a la vida cotidiana, en esa dirección el colectivo docente debe garantizar un “modelo teórico con el que se construya el proceso educativo que influirá de manera significativa en este. Si se utiliza como referencia un modelo cuerpo-máquina se obtienen contenidos relacionados con

la actividad física y la salud, actividad física y rendimiento, o parecidos. Si por el contrario se parte de un modelo de unidad psicofísica, se trabajarán contenidos más relacionados con los juegos motores, hábitos corporales, expresión corporal”, entre otros. (Vázquez, 2005, p.41).

Al relacionar el paradigma, el modelo y el ámbito de innovación educativa del colectivo docente de Educación Física salvadoreño, se aprecia que se desarrolla un práctica magistrocentrista, porque el docente es quien organiza y determina el conocimiento, así como también es quien maneja los tiempos e hila los contenidos guiando el proceso a partir de metodologías rígidas y en algunos casos enciclopédicos. Calleja (2010), hace referencia a los formas de educar heredadas por generaciones en décadas pasadas y determina que de seguir esas formas de educar las nuevas generaciones no encontraran la forma de solucionar problemas, pues el estudiantado actual aprende por sí mismo, gracias a las tecnologías de la información, -lo que puede interpretarse como algo relativo, ya que muchos lo utilizan solo para interacción social- por tanto se debe preparar al estudiantado para que conviva con estas modificaciones y con sus posibilidades tome un papel protagónico siendo responsable de sus acciones de formación.

Para Hinkelament (2003), la conciencia en tiempos modernos se asemeja a una “vivisección” que se fundamenta en una perspectiva analítica y teórica que restringe el criticismo de la realidad, a lo que se le agrega el interés de utilidad o valor subjetivo, elementos inmersos en el desarrollo de la práctica profesional del profesorado de Educación Física Salvadoreño. En la mayoría de los casos, el claustro docente de la especialidad en discusión tiene interés particular por actividades derivadas e implantadas en la relación del paradigma positivista, el que a su vez

arrastra al método y el ámbito donde el colectivo desarrolla sus innovaciones educativas.

Para entender lo antes descrito se retoma el pensamiento de Viaña (2009), quien establece que “existe todo un pensamiento pedagógico en los clásicos del positivismo y que a fuerza de tantas “modernizaciones” ha tenido lamentablemente mucho éxito, aunque los que practican esta pedagogía no la citen ni conozcan teóricamente” (p.117). Lo antes descrito es la marcada realidad del ejercicio profesional de la mayoría de personas del colectivo docente de Educación Física salvadoreño.

Conclusiones

El 92% de las personas del colectivo docente de Educación Física, desarrollan su práctica bajo el paradigma positivista, lo que pone a la vista un ejercicio profesional conservador basado en manuales con una visión estructurada de manera rígida y un pensamiento aletargado en el tiempo que no trasciende a una visión crítica centrada en la persona, sino en un determinismo económico (Deporte como espectáculo) que ejerce una presión constante en la practicas docentes dando mayor preponderancia a los esquemas de acciones tradicionalistas impulsadas por la globalización que cosifican y objetivaban a las personas. En términos generales la mayor parte del colectivo docente está influenciado por una ideología deportivista, visión que es compartida por la sociedad salvadoreña, pues al hablar de Educción Física lo primero que el imaginario colectivo vislumbra es deporte.

El modelo de innovación educativa Solución de problemas con un 82.14% es el que mayor predominio presenta el colectivo docente, algo obvio tratándose de la alta influencia del paradigma positivista -es importante no

confundir el modelo de innovación educativa, con el estilo de enseñanza del mismo nombre-, pues el docente toma un papel protagónico en el tiempo y ritmo del aprendizaje, dada la tradicionalidad de este modelo los procesos de enseñanza aprendizaje se originan a un nivel más cognitivo basado en los contenidos. En este modelo de innovación el estudiante no participa en la construcción de sus propios conocimientos, no puede emitir una valoración de sus intereses lo que encasilla a una educación tradicionalista que lleva al colectivo docente a utilizar métodos de enseñanza como el mando directo y mando directo modificado -para varios autores estos métodos están alineados con la vertiente militarista-, ya que estos cumplen con la reducción tradicionalistas de enseñanza de la Educación Física.

El ámbito donde se desarrolla la innovación es el Pedagógico, esto lo confirma un 91.66% de las personas consultadas. Evidentemente este ámbito está en consonancia con el paradigma y método de innovación, porque se marca la pauta para desarrollar una práctica profesional tradicionalista debido a que es el docente quien tiene la decisión final de realizar la innovación -pese a que en este ámbito el estudiantado puede sugerir-. En el caso que el docente decida desarrollar la innovación esta se desarrolla en función de la vida escolar, la que se realiza intramuros y se ignora la vida cotidiana con todos sus elementos necesarios de formación para la vida.

Los datos muestran que el colectivo docente de Educación Física Salvadoreño, siguen una práctica profesional redundante y tradicionales, la cual tiene origen desde la instauración de la Educación Física en El Salvador, esto debido a la falta de comprensión de los enfoques epistemológicos, los métodos y los ámbitos donde esta se desarrolla. Tanto la sociedad salvadoreña, la comunidad

científica y el estado, en su amplia mayoría, desconocen estos elementos, lo que explica la razones del porque la Educación Física en El Salvador carece de un enfoque bien establecido y no puede avanzar a planos de desarrollo que contribuyan a formar personas integrales conscientes de las transformaciones sociales y la vertiginosa globalización que limita la actividad física de las personas y repercute en su calidad de vida.

Referencias bibliográficas

Agudelo, L. (2013). *Aproximaciones al Concepto Innovación*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/134786323/Aproximaciones-al-Concepto-Innovacion>

Barrena, P. P. (Septiembre de 2010). *Estilos de enseñanza tradicionales o transmisores en Educación Física*. EFDportes.com, 15(148). Recuerdos de <https://www.efdeportes.com/efd148/estilos-de-ensenanza-tradicionales-en-educacion-fisica.htm>

Calleja, R. (27 de octubre de 2010). *Comunidad Escolar: Periódico digital de información educativa*. Recuperado el 23 de diciembre de 2018, de <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/880/report1.html>

Cardona, J. (2000). *Modelos de innovación educativa en la Educación Física*. Madrid: UNED. (Colección: Educación Permanente)

Contreras, O. R. (25 de Junio de 2010). *quadernsdigitals.net*. Recuperado el 17 de Diciembre de 2018, de <http://www.quadernsdigitals.net/>

Cronbach, L.J. (Septiembre de 1951). *Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests*. *Psychometrika* 16 (3), 297-334. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02310555>

De la Torre, S. (1994) *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson

De la Torre, S. (2000), “Tres ideas en acción”, en: Torre, S. De La y Barrios, C. *Estrategia didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, Barcelona, Octaedro, pp. 7-46

De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro

Delgado, Y., Colombo L. y Rosmel O. (2002). *Conduciendo la Investigación*. Caracas, Venezuela: Comala.

Escamilla, M. L. (1981). *Reformas educativas: historia contemporánea de la educación formal en El Salvador*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos.

Estévez, R. L. (2013). *Paradigmas y fundamentos de la evaluación en Educación Física: retrospectiva y prospectiva*. *EFDeportes.com*. recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd185/paradigmas-de-la-evaluacion-en-educacion-fisica.htm>

Ferrández, A. y Puente, J. (1992). *Educación de personas adultas. Psicopedagogía y microdidáctica*, Zaragoza: Diagrama.

García, J. J. (1998). *La creatividad y la resolución de problemas como bases de un modelo didáctico alternativo*. *Educion y pedagogia* , 145-174. Recuperado de ibiblioteca.digital.udea.edu.co/bitstream/10495/3173/1/GarciaJose_1998_Creatividadresolucion.pdf

Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la educación física*. Madrid, INEF.

Guttman, L. (Diciembre de 1945). "A Basis for Analyzing Test-Retest Reliability". *Psychometrika* 10 (4), 255-282. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02288892>

Hinkelamert, F. (1997). *Asesinato es suicidio: de la utilidad a la limitación del cálculo de utilidad*. Pasos N °74, 26-37.

Hoyt, C. (Junio de 1941). *Test reliability estimated by analysis of variance*. *Psychometrika* 6 (3), 153-154. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02289270>

Kolakowski, L. (1966). *La filosofía positiva*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Lucero, S. (10 de Diciembre de 2018). *Inicio de formación de formadores de la Educación Física en El Salvador*. (B. Iraheta, Entrevistador)

Molina, E. (1993). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Granada: Universidad de Granada.

Moreno, B. (1995). *Investigación e Innovación Educativa*. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>

Morrísh I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca, España: Anaya.

Ríos, D. y Reinoso, J. (2008). *Proyectos de innovación educativa. Texto de apoyo didáctico para la formación del alumno*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós.

Salcedo, R. (2002). *La investigación en el aula y la innovación pedagógica*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8a.htm>

Vázquez, B. (Marzo de 2005). *Los valores educativos del deporte*. Revista Pedagógica ADAL N° 9, 45-57.

Viaña, J. (Enero-Abril de 2009). *Teoría crítica o positivismo en la práctica pedagógica*. Integra Educativa N° 4, II (1), 109-123.

Zavaleta, E. (2013). *Innovaciones Educativas. Guía de Proyectos de Innovación*. Recuperado de https://issuu.com/edken/docs/inovaciones_educativas_edgar_zaval

La justicia restaurativa como estrategia disciplinaria en el Centro Escolar Urbanización Bella Vista en el Departamento de Santa Ana.

Restorative justice as a disciplinary strategy at Centro Escolar Urbanización Bella Vista in the Department of Santa Ana.

Miguel Ángel Pleitez Herrera
pleitezdante26@yahoo.com

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la justicia restaurativa como estrategia disciplinaria en el Centro Escolar Urbanización Bella Vista en el Departamento de Santa Ana. Fue un estudio explicativo en el que se indagó la realidad disciplinaria de la institución, demostrando que esta era del tipo dictatorial. Además, en relación al aspecto antes mencionado; se indagaron los procedimientos disciplinarios y se descubrió que no se tenía claridad en su ejecución. Además, el desconocimiento de vías disciplinarias adecuadas para solventar conflictos, derivó en que no se tuviera claro cuáles eran las tipologías de faltas y sanciones vertidas en el Manual de Convivencia Escolar, instrumento exigido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; así también, las funciones y agentes disciplinarios no estaban definidos de forma precisa. Por ello, se procedió a elaborar una propuesta partiendo en primer lugar de la realimentación de lo que establece el Manual de Convivencia Escolar y, dentro de eso, se anclaron procedimientos de corte restaurativo aplicados al contexto escolar. Sin duda

el reto más grande será que exista una actitud positiva al cambio, ya que será una propuesta que se materializará en la convivencia de la comunidad educativa en estudio.

Palabras Claves: justicia restaurativa, manual de convivencia escolar, procedimiento disciplinario, tipos de disciplina, agentes disciplinarios, prácticas restaurativas.

Abstrac

The objective of this study was to analyze restorative justice as a disciplinary strategy at the Bella Vista Urbanization School Center in the Department of Santa Ana. It was an explanatory study in which the institution's disciplinary reality was investigated, demonstrating that it was of the dictatorial type. In addition, in relation to the aforementioned aspect; the disciplinary procedures were investigated and it was discovered that there was no clarity in its execution. In addition, the lack of knowledge of appropriate disciplinary ways to resolve conflicts led to a lack of clarity about the types of faults and sanctions included in the School Coexistence Manual, an instrument required by the Ministry of Education, Science and Technology; likewise, the functions and disciplinary agents were not defined precisely. Therefore, we proceeded to develop a proposal starting with the feedback of what is established in the School Coexistence Manual, and within that, restorative procedures applied to the school context were anchored. Undoubtedly the biggest challenge will be that there is a positive attitude to change, since it will be a proposal that will materialize in the coexistence of the educational community under study.

Keywords: restorative justice, school coexistence manual, disciplinary procedure, types of discipline, disciplinary agents, restorative practices.

1. Introducción

En la actualidad, la “disciplina escolar”; materializada a través del Manual de Convivencia Escolar; está siendo una preocupación dado que las relaciones de convivencia en las aulas están marcadas por la violencia social del contexto social salvadoreño. El manual antes citado, en teoría debe superar el carácter de los reglamentos internos y de sus normas disciplinarias dejando la sanción como un último recurso, dando prioridad a las respuestas pacíficas; ese aspecto formó parte esencial de la problemática investigada donde se detectaron las prácticas disciplinarias reales al interior de la comunidad educativa del Centro Escolar Urbanización Bella Vista, en el Departamento de Santa Ana; y desde esos elementos se recomendó como alternativa de la temática, la “justicia restaurativa” la cual es un enfoque cimentado en la reparación de las relaciones en la comunidad, bajo un presupuesto de inclusión y respeto; aportando así al centro educativo una actualización concreta que mejorará las prácticas disciplinarias ejercidas.

Los sujetos de investigación afectados por esta problemática fueron los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia del centro escolar, puesto que la manifestación práctica del proceder disciplinario es la convivencia escolar y al no realizarse correctamente, evita la construcción de un ambiente de paz y respeto, mostrando que las prácticas disciplinarias desarrolladas antes de la propuesta, no estaban dando los resultados adecuados. La institución en estudio atiende alrededor de 300 estudiantes en los turnos matutino y vespertino.

Aprender a convivir y gestionar la disciplina en un contexto como el escolar, requiere la construcción de acuerdos que provengan de la comunidad misma, es por

ello que se propone la justicia restaurativa como una ruta de acción hacia la mejora disciplinaria, la cual según plantea Cortés (2012) se define como

...un cambio de posicionamiento y de mentalidad individual e institucional en relación con la gestión de las relaciones y de las situaciones de conflicto. Fundamentado en los valores del respeto mutuo, la responsabilización, la reparación y la resolución cooperativa, el enfoque quiere ser un motor de cambio, propiciar el abandono del sistema punitivo e incorporar nuevas metodologías de aula centradas en desarrollar, mantener y reparar relaciones de forma restaurativa. (p.3)

Pero es crucial, que se entienda que la aplicabilidad de este enfoque disciplinario, no basta con la voluntariedad de directivos y docentes del centro escolar, también es de tener en cuenta a la comunidad, en especial a los afectados, al respecto Pérez y Huerta sugieren tomar en consideración lo siguiente:

- a) La víctima y el ofensor deberán estar de acuerdo sobre su participación en los procesos y acuerdos restaurativos.
- b) De no ser adecuada la aplicación del método restaurativo, el asunto deberá atenderse mediante la justicia penal.

La aplicación de un enfoque restaurativo no siempre funcionará, por eso se necesita la voluntariedad de los implicados y de no llegar a los acuerdos correspondientes, se procede a la aplicación de las normativas establecidas. En términos generales con esta investigación se buscó responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo implementar el

enfoque de justicia restaurativa como *alternativa disciplinaria en el Manual de Convivencia del Centro Escolar Urbanización Bella Vista en la Ciudad de Santa Ana?*

Siendo las acciones a alcanzar con el proceso las siguientes: determinar el tipo de disciplina, identificar los procedimientos disciplinarios para la resolución de conflictos vertidos en el Manual de Convivencia y establecer una propuesta disciplinaria de justicia restaurativa encaminada a fortalecer la convivencia del Centro Escolar Urbanización Bella Vista desde el diálogo, la escucha activa y el afecto, como herramientas de acercamiento al conflicto desde una visión humana.

El impacto socioeducativo de este enfoque será el fomento desde edades tempranas de una alternativa humana para la resolución de conflictos y para la forma de hacer disciplina en las aulas salvadoreñas; pasando de modelos punitivos a circunstancias constructivas, donde la falta sea un área de oportunidad donde toda la comunidad logre repararse y aprender de la misma. Además, de evitar que las conductas negativas y violentas crezcan y se intensifiquen.

2. Metodología

Se realizó un estudio explicativo, con el cual se analizó la justicia restaurativa como estrategia disciplinaria en el Centro Escolar Urbanización Bella Vista en el Departamento de Santa Ana. Se realizó una caracterización, análisis e interpretación de la naturaleza actual de la disciplina en el centro escolar en estudio; además, de presentar una alternativa de disciplina escolar.

Las etapas de estudio fueron:

2.1 Planificación: En esta fase del procedimiento investigativo, se concibió la idea de investigación, que dio paso a la elección de tema del estudio, luego a elaboración y validación de una propuesta investigativa.

2.2 Aplicación o trabajo de campo: Luego de la validación de los instrumentos de investigación se procedió a la inmersión correspondiente en el contexto investigativo, donde se recogió toda la información posible.

2.3 Procesamiento e interpretación de la información: Se procedió al proceso de análisis de datos obtenidos, una vez administradas las pruebas se procedió a clasificarlas, seguidamente se registró la información recogida y se codificó según las características del estudio.

2.4 Análisis estadístico: Por la naturaleza del estudio se manejaron datos cuantitativos y cualitativos, donde a través de gráficos y tablas se presentó la información que permitió darle el tratamiento eficiente a la temática estudiada. Para el procesamiento de datos y los cálculos se utilizó el programa Microsoft Excel 2017.

En cuando a los Sujetos de Estudio los criterios de selección en relación con los sujetos de investigación fueron los siguientes:

- I. Se ubica en una zona considerada de peligrosidad a nivel delincuencial, lo cual conlleva a que la propuesta, sea un aporte para mermar conductas negativas al interior del centro escolar, que pueden

ser producto de las influencias violentas de la comunidad.

- II. Otro criterio que se tuvo en cuenta fue que el centro escolar es relativamente nuevo en su funcionamiento, lo cual hace que una propuesta como la planteada, le permita la cohesión constructiva al contexto donde pertenece. Puesto que a la larga, si no existe una adaptación a la realidad; la comunidad educativa puede verse afectada con elementos externos que impidan su correcta administración o el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza.

En total se seleccionó a nueve personas para realizar el estudio, dos directivos y siete docentes del Centro Escolar Urbanización Bella Vista.

En cuanto a las Técnicas e Instrumentos, se administró una entrevista estructurada a través de un cuestionario abierto, para recoger sus apreciaciones y líneas de trabajo en la actualización de los procedimientos disciplinarios del manual de convivencia escolar. A los docentes se les aplicó una encuesta a través de un cuestionario cerrado, para detectar sus apreciaciones sobre los procedimientos disciplinarios y la dinámica interna del Manual de Convivencia Escolar.

También se realizó una búsqueda de información documental en el Manual de Convivencia Escolar del centro escolar, así como en manuales de justicia restaurativa, que permitieron estructurar la propuesta disciplinaria bajo el enfoque restaurativo, como un precedente para futuras acciones en el rubro de convivencia escolar de la comunidad.

Este proceso metodológico permitió recolectar información clave que dio cabida a la propuesta disciplinaria

con base a la justicia restaurativa; que se describirá a fondo en el apartado 3 de resultados; donde además, se muestra que fue partir de la situación concreta del centro escolar en estudio, el planteamiento de líneas de trabajo reales para toda la comunidad educativa.

3. Resultados

Los resultados del proceso investigativo se dividirán en dos partes: la primera será respecto a las generalidades relacionadas con la disciplina escolar y el procedimiento disciplinario y la segunda, será que a partir de esos datos se elaboró la propuesta disciplinaria de justicia restaurativa anclada al manual de convivencia escolar.

3.1 De la disciplina escolar y el procedimiento disciplinario

Con lo encontrado en el proceso investigativo en términos generales se puede establecer que el tipo de disciplina imperante en la institución educativa en estudio es: **la dictatorial** (los estudiantes saben lo que se espera de ellos pero se puede decir que en general ellos siguen las reglas por temor y también por no tener otra opción, más no por estar convencidos de que es lo mejor o lo más adecuado); con marcada tendencia hacia considerar como un modelo apropiado la **disciplina ecuánime** (son sinónimos de esta disciplina los siguientes: equilibrada, imparcial, justa, objetiva, íntegra. Este tipo de disciplina es reflexivo, porque busca un ejercicio disciplinario basado en la toma de decisiones, tanto para corregir las faltas así como para reflexionar sobre estas).

En relación con los procedimientos disciplinarios, se denota que no hay claridad en la gestión de la disciplina, lo que va desde el desconocimiento del reglamento y

responsables del ejercicio de la disciplina; hasta el no tener definidas las instancias para la ejecución de un debido proceso, que permita al estudiante responder de forma justa y objetiva ante una falta cometida.

Lo anterior, fue base sin duda para plantear la propuesta disciplinaria con enfoque restaurativo, que hizo énfasis en la disciplina ecuánime y buscará fortalecer las nociones y procedimientos de la gestión disciplinaria en la institución educativa.

Esto se logró a través estudios de caso planteados en los instrumentos de investigación, que permitieron que el docente a través de la resolución de casos relacionados con su quehacer diario, diera las pautas reales y específicas de la gestión disciplinaria en las aulas. Puesto que los docentes como figuras orientadoras del proceso de enseñanza son en consonancia con los directivos del centro escolar en estudio, los ejecutores de las prácticas disciplinarias y depende de estos, la orientación de una convivencia basada en las relaciones armoniosas a una basada en la represión y punitividad.

3.2 Integración de la Estrategia de Justicia Restaurativa como parte del Manual de Convivencia Escolar

Esta incorporación básicamente consiste en integrar al Manual de Convivencia Escolar de la institución educativa en estudio, procedimientos restaurativos, que replanteen la resolución de las faltas; mediante alternativas, que conlleven a brindar un proceso de orientación con base en el diálogo; logrando que la imposición de sanciones se reduzca, y no sea el único medio para tratar los conflictos de la realidad escolar.

El MINEDUCYT en sus Normativas de Funcionamiento Escolar, en relación con la disciplina escolar sostiene que lo

establecido en el Manual de Convivencia Escolar no deben contradecir leyes primarias, secundarias, reglamentos y normativas que rigen al sistema educativo y la convivencia social; así como los tratados internacionales sobre derechos y deberes de niños y niñas, adolescentes y personas adultas.

Partiendo de lo anterior, la incorporación debe adaptarse a todo lo que ya se estipula, en el marco disciplinario; respetando, ante todo, que lo sugerido no vaya en contra de los presupuestos legales del Sistema Educativo Nacional, ni que afecte de alguna manera la susceptibilidad de los actores que convergen en la comunidad educativa estudiada. A continuación se presenta el esquema organizativo de la propuesta planteada.

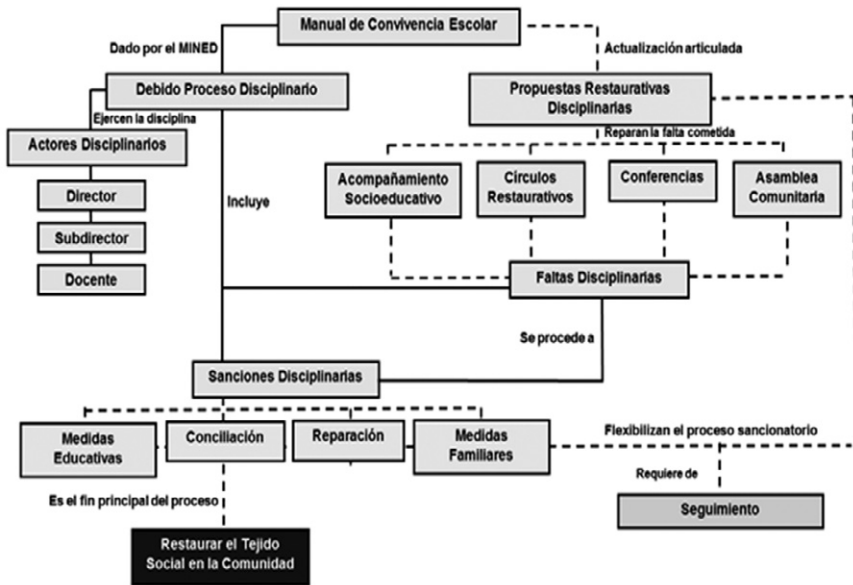


Figura 1: Esquema organizativo de la estrategia de Justicia Restaurativa.

Fuente: Elaboración del autor, con base a la propuesta planteada.

Este esquema muestra la dinámica de la propuesta con enfoque de justicia restaurativa, empleando la simbología siguiente:

1. Las líneas punteadas determinan las nuevas incorporaciones realizadas, incluyendo estas en color amarillo.
2. Las líneas sin puntear, determinan lo que ya estaba contemplado dentro del manual de convivencia escolar, destacando esos elementos en color celeste.
3. Fuera de la estructura de incorporaciones se destaca en color verde, que esta propuesta debe estar bajo un proceso constante de seguimiento, para mejorar aquellos aspectos que lo requieran.
4. Se incluye en color azul el fin último de la propuesta el cual es que al aplicar todas las incorporaciones, se espera que más allá de una sanción, se logre restaurar el tejido dañado, fortaleciendo los lazos de convivencia de la comunidad.

3.3 Nuevas incorporaciones de Justicia Restaurativa al Manual de Convivencia Escolar

3.3.1 Proceso de elaboración de normas de convivencia

Las normas de convivencia deben ser conocidas por la comunidad educativa; y deben publicarse en todos los grados y secciones, mediante carteles, regulando el comportamiento y orden en los recintos escolares. (MINED, 2008).

Bajo la dinámica de esta propuesta, es importante reconocer; que una normativa de convivencia no debe ser punitiva ni cohercitiva; se debe llegar al consenso de estas normas y tener claro el porqué se plantean.

Con el enfoque restaurativo, se trata de una nueva visión de la convivencia y disciplina en la escuela. Las normas de convivencia son pautas generales de comportamiento aplicables a la vida escolar, y comunes a todos los estudiantes. (IES, 2007)

Herrera (2007) sostiene aspectos básicos sobre los cuales se deben crear las normas de convivencia, atendiendo a la necesidad de cada aula:

- I. **Relaciones personales de los estudiantes** entre sí y con los directivos, docentes, personal administrativo, padres de familia y demás adultos.
- II. **Actividad académica:** Atención en clases que implica entre otros, el no distraer a los compañeros. Presentación de las tareas y trabajos a tiempo, estudiar para los exámenes, etc.
- III. **Salud e higiene:** Cuidado de la salud consumiendo alimentos saludables, protegerse del cambio climático, no exponerse al frío si ha transpirado. Aseo personal, manos limpias, vestimenta limpia e idónea.
- IV. **Asistencia y puntualidad:** No falta y llega a tiempo a la institución y a cada clase.
- V. **Cuidado del material propio, ajeno y de la institución.** Cuida sus cosas y la de los demás. Pide permiso para usar lo que no es suyo. Trata con cuidado la infraestructura y mobiliario del aula.

A partir de lo anterior, se deben formular las normas de manera positiva, evitando la negación o imposición, se trata de destacar la razón de evocar el comportamiento de la norma y no solo imponerla.

Las normas se formulan con enunciados propositivos, en primera persona del plural señalando el comportamiento deseado. Se recomienda no usar el deben. (Ejemplos: “Somos puntuales para llegar a la institución educativa y al entrar al aula después de los recreos porque así se puede desarrollar correctamente las clases”, “Si necesito algo que no es mío le pido al dueño del objeto que me haga el favor de prestármelo porque no puedo tomar las cosas de otro sin permiso”). Además, estas deben ser breves y comprensibles por todos los integrantes de la comunidad educativa. (IES, 2007)

Planteando las normas de convivencia de esta forma, se logra el reconocimiento de las razones por que cumplirlas permitiendo que no se transgredan puesto que adquieren un significado concreto y no se limitan simplemente a coartar a los estudiantes. Además, estas normas deben ser presentadas a los padres de familia, para que se tenga claro que al incumplirlas se incurrirá en una falta que da lugar a un proceso disciplinario que puede llegar a ser sancionatorio.

3.3.2 Acompañamiento socioeducativo

Es una reformulación del concepto de tutoría que se arraiga en un concepto central, clásico, de la pedagogía: el “**mentor**”; bajo este marco “orientar se llama acompañar” y en que esta es la única manera de influir en las vidas de los estudiantes. (Alonso y Funes, 2009)

Esta práctica es transversal a todos los procesos restaurativos ya que se busca que el docente acompañe a los estudiantes con mayor necesidad conductual, en diversos momentos de la jornada escolar.

Este proceso conlleva a una valoración del estudiante explorando la personalidad del adolescente para obtener información sobre sus recursos personales, aspiraciones, necesidades y otros aspectos que pueden ser incorporados

en la construcción de un acompañamiento efectivo. (Salazar, 2012)

El acompañamiento es importante ya que permite que se conozcan mejor a los estudiantes logrando una comunicación pertinente para aplicar otro tipo de práctica disciplinaria.

3.3.3 Conferencia (mediación reparadora)

Aunque el término “mediación” fue adoptado durante los primeros años del desarrollo de la justicia restaurativa, se ha tendido a reemplazarlo cada vez más por palabras como “conferencia” o “diálogo”. (Zehr, 2007)

Lo que hace que la conferencia difiera en sí, con el proceso de mediación, es en primera instancia el lenguaje empleado, pues en un proceso restaurativo el ofensor debe aceptar su falta y sobre esa base se buscan alternativas de reparación, mientras que en una mediación se emplea un lenguaje neutral, limitando las responsabilidades de los implicados.

El autor antes citado establece que en una mediación las partes están moralmente parejas, mientras en una restauración cada parte reconoce su implicancia en el conflicto, sin eso es imposible ejecutar prácticas de este tipo.

En relación con la ejecución de este proceso Salazar (2012) plantea que hay dos formas de realizar las conferencias (mediación reparadora), las cuales se exponen en la Figura 2:

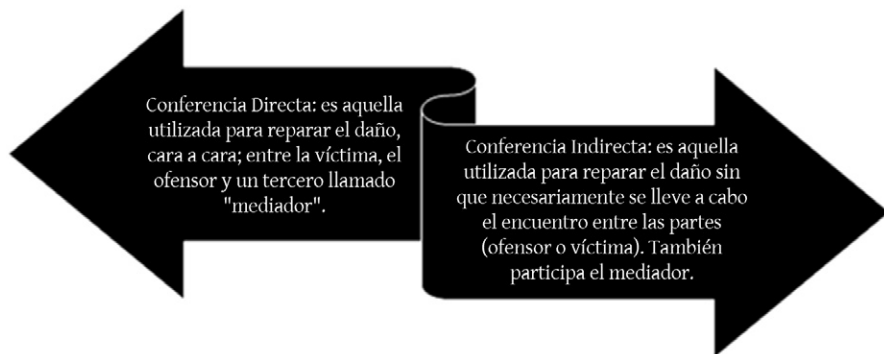


Figura 2. Tipos de Conferencias (mediación reparadora)

Fuente: Caja de Herramientas. Justicia Juvenil Restaurativa.
Salazar (2012)

El mediador, en este plano es aquella figura que su función principal es informar, explorar, valorar, preparar y conducir el proceso de encuentro con neutralidad, lo que legitimará los compromisos a los que lleguen las partes. Deberá propiciar el respeto mutuo entre las partes, así como la escucha activa. De ninguna manera podrá proponer fórmulas de solución. (Salazar, 2012)

Este proceso se propone realizar, en faltas leves donde la afectación de la comunidad sea mínima, ya que puede no llegar hasta la reunión de las partes tampoco requiere que haya más miembros de la comunidad para ejecutarse; pues con un mediador asertivo se pueden reparar los problemas. La reparación o restitución en este contexto de mediación es la contribución que puede realizar la persona infractora compensando en lo posible el daño causado a la víctima. (Gorbeña y Romera, 2008)

Si en caso la aplicación de esta práctica no resulta efectiva se procede a documentar lo ocurrido y aplicar otro tipo de práctica que permita la resolución sana de lo ocurrido.

3.3.4 Círculos restaurativos

El uso del círculo restaurativo se usó en muchas comunidades aborígenes en Canadá. En este tipo de práctica todos los participantes se sientan frente a los demás en un círculo. Los dictámenes en esta modalidad están generalmente disponibles solamente para aquellos delincuentes que se declaran culpables.

Las discusiones en el círculo están diseñadas para llegar a un consenso sobre la mejor manera de resolver el conflicto y disponer el caso, tomando en cuenta la necesidad de proteger a la comunidad, las necesidades de las víctimas y la rehabilitación y castigo del ofensor. (Oficina de las Naciones Unidas, 2006)

Dentro de la dinámica en estudio, esta práctica puede emplearse en la ocurrencia de faltas de tipo moderada a grave; puesto que estas ya incurren de manera directa en el bienestar de otras personas, y por ende de la comunidad.

Lo antes planteado, solo será efectivo si dentro de la realización, se llega a acuerdos que beneficien a las partes, y que haya sido un consenso de ellos, y no de ningún agente externo al problema (directivo, docente o compañero); de lo contrario se procede a documentar lo acontecido en el círculo, como base para la implementación de otra estrategia.

Aunque no existe una manera estándar o una receta para la consecución de los círculos Mata (2016) plantea ciertos elementos a considerar para su realización, que se describen en la Figura 3:

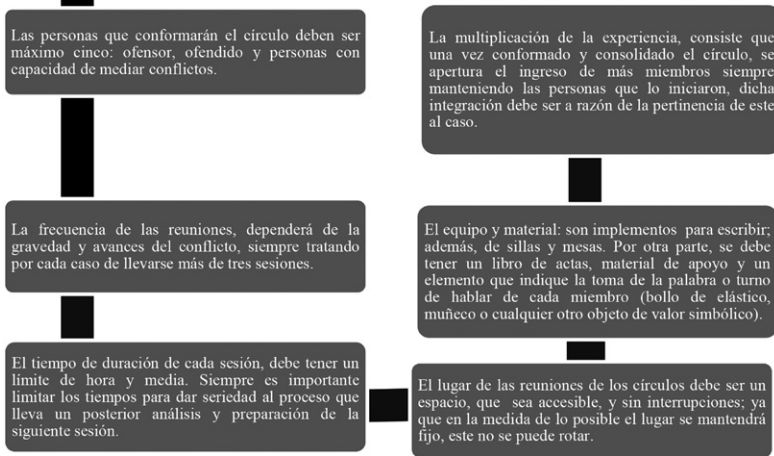


Figura 3. Elementos que considerar para realizar Círculos Restaurativos

Fuente: Prácticas Restaurativas: “Un Nuevo Enfoque de Trabajo con las Personas Imputadas y la Sociedad Civil que desea generar verdaderos cambios sociales para minimizar los Altos Índices de Violencia que Afronta la Sociedad Salvadoreña”. Mata (2016)

3.3.5 Asamblea Comunitaria

La asamblea comunitaria tiene un planteamiento más amplio que el de las conferencias o los círculos, ya que implica la participación de un mayor número de miembros de la comunidad educativa en la que se ha producido la infracción. Puede ser considerada una forma expandida de la conferencia, que, de forma flexible, proporciona un foro a las personas participantes para encontrar sus propias soluciones ante una conducta que ha causado un daño. (Gorbeña y Romera, 2008)

Dentro de este proceso, se incorporan a los responsables de los implicados; porque se reconoce la importancia de la familia en la vida de cualquier persona y la especial necesidad y apoyo que ésta requiere cuando un miembro de esta ha cometido una infracción. Esta práctica

se da ante faltas graves, donde es necesario involucrar completamente a la comunidad educativa para llegar a un punto de reparación de todos los implicados; en caso de que esta práctica no funcione se procede a documentar lo ocurrido y pasar al debido proceso disciplinario de la institución educativa.

3.3.6 Debido proceso disciplinario según Manual de Convivencia Escolar

Puntualizando respecto a este proceso, se enunciarán aquellos mecanismos a realizarse para la aplicación de disciplina en contexto escolar (Consejo Directivo Arturo Prat, 2018):

- I. Que el ofensor sea tratado con el debido respeto en relación con su dignidad humana.
- II. Que la familia sea informada mediante citación escrita o llamado telefónico, sobre la situación que corresponde a su hijo (académica, disciplinaria), así como las acciones a seguir y sobre los derechos que tiene.
- III. Que la decisión para ejecutar el proceso esté precedida de un proceso de acompañamiento personal (docente) mediante el cual se indaguen las razones que llevaron al estudiante a transgredir las normas¹.
- IV. Que el estudiante sea escuchado para hacer sus respectivos descargos con relación a las faltas cometidas, quedando registro escrito.

1 Según el apartado anterior, en el marco de la propuesta disciplinaria de justicia restaurativa; solo se dará apertura al debido proceso disciplinario, en primer lugar, si la falta transgrede alguna ley vigente en materia de la niñez y adolescencia; y, en segundo lugar, cuando después de efectuar medidas restaurativas previas, estas no funcionen.

- V. Que los padres y/o apoderados sean notificados oportunamente sobre la situación del estudiante, y la posible sanción de la falta cometida, según la gravedad de esta.
- VI. Dejar un acta o registro de citaciones y entrevistas; así como del debido proceso disciplinario realizado.
- VII. Que el estudiante sancionado puede manifestar su apelación de forma oral o escrita.
- VIII. Todo formato de informe de seguimiento disciplinario se anexará al currículum del estudiante y constituirá antecedentes para la imposición de sanciones disciplinarias en su contra.

Este proceso, de carácter punitivo; media vez de comienzo, limita la reconstrucción de lo dañado, encontrando en una sanción, la solución al problema. Pero, así como se ha propuesto qué hacer antes de llegar a estas circunstancias, también en el siguiente apartado se plantean acciones, que apoyadas a este proceso, pueden orientar al ofensor a la reparación de su falta.

3.3.7 Prácticas por implementar en el debido proceso disciplinario

Se espera que las prácticas empleadas, durante el debido proceso disciplinario, no solo queden plasmadas en un expediente estudiantil; sino que sea reconocida por el ofensor y se intente (según la voluntariedad de los que convergen en el proceso) subsanar lo ocurrido: todo con el fin que la comunidad no sufra una fractura social, a razón de una sanción fríamente colocada.

a) Medidas Educativas

Siempre que se produzca una falta disciplinaria, antes de iniciar el debido proceso, el docente

deberá intentar corregirla mediante prácticas disciplinarias; siempre y cuando se cuente con la aceptación del estudiante y de sus padres. Si estas prácticas funcionan, se determinará que no se inicie el procedimiento disciplinario y que tampoco se coloque una sanción; esto significa que no se podrá en marcha la gestión administrativa del debido proceso sancionatorio². Entre estas prácticas están: *acompañamiento socioeducativo, círculos restaurativos, conferencias (mediación restaurativa) y asamblea comunitaria*.

b) Conciliación

Una vez iniciado el debido proceso disciplinario, se produce la conciliación entre el estudiante ofensor y la víctima, se suspende cualquier otro tipo de procedimiento en marcha. La conciliación implica el reconocimiento de las consecuencias de la conducta, la presentación de disculpas o excusas, la aceptación de estas por parte de la persona ofendida o por el órgano correspondiente y la aceptación de la realización de alguna actividad educativa (Gorbeña y Romera, 2008). Aclarando, que esta conciliación se ha dado a partir de las partes implicadas, y no por sugerencia del docente, directivo o padre de familia.

c) Reparación

Esta acción es posterior a la colocación de la sanción puesto que nada de lo previamente ejecutado, funcionó. Salvo algunos casos como sostiene Gorbeña y Romera (2008) se suspende el procedimiento

2 De acá en adelante, cuando se haga referencia a detener o proceder con el procedimiento disciplinario, se hará referencia a este aspecto.

iniciado, si durante el transcurso, ya se ha producido la reparación; y esto ha sido asumido por el ofensor como un compromiso voluntario.

d) Medidas Familiares

Dentro de los mecanismos para potenciar el carácter educativo, se incluye la posibilidad de asociar el entorno familiar³ al cumplimiento de las medidas correctoras posterior al proceso disciplinario. Abriéndose la posibilidad, de que se puede suspender alguna sanción; siempre y cuando la conducta del estudiante haya sido o esté siendo corregida en el ámbito familiar de manera adecuada, a juicio de la dirección del centro. (Gorbeña y Romera, 2008)

Todas las prácticas descritas, deben documentarse para analizar posteriormente lo logrado a partir de éstas. Con lo planteado se busca que el debido proceso disciplinario pueda ser flexible y sistemático; con la posibilidad de detenerlo según sean las circunstancias del conflicto. Aunque exista una sanción, siempre se brinde la apertura a reparar lo ocurrido; para que el estudiante visualice que el proceso busca reconstruir el tejido dañado y no afectar únicamente el expediente académico-conductual de este.

La disciplina escolar, concretizándose en las prácticas ejecutadas por el docente, son sin duda un eje articulador que sienta las bases de la convivencia en la comunidad. En el estudio se encontró que el desconocimiento de una estructura disciplinaria clara y definida, evoca en prácticas dictatorias que se traducen en la resolución de conflictos de una manera impuesta y punitiva, que limita la capacidad

3 Se refiere al hecho de que se convocarán a los padres a participar del proceso, asistiendo a reuniones programadas o ejecutando acciones de reparación según sea el caso.

de gestar relaciones de convivencia sanas, entre los que incurrir en una falta.

4. Discusión

En todo cambio, siempre surgen miedos y apatías de los que lo vivenciarán; eso si persiste puede entorpecer la fluidez del proceso; por eso, si se quiere articular es preciso alcanzar los siguientes aspectos:

- A. Que la comunidad educativa se motive en la ejecución de esta propuesta (no con una visión administrativa, sino humana del proceso) donde cualquier mejora hecha en equipo sea de beneficio colectivo.
- B. La eficacia de estas alternativas disciplinarias depende, en gran medida, de la participación directa y del compromiso de todas las personas implicadas en la gestión de la disciplina; dejar de lado que solamente los directivos son los que deben ser los encargados de estos procesos.
- C. Que en la institución educativa existan espacios para socializar mecanismos disciplinarios, destacando los actores e instancias de estos. Con claridad en esos aspectos, se puede aplicar correctamente un enfoque restaurador.
- D. Es necesario el ordenamiento de los actores con sus obligaciones en materia disciplinaria; ya que cada ente dentro de la comunidad educativa tiene sus funciones. Respetarlas genera orden y un clima óptimo para disciplinar.
- E. Gestar la necesidad de mejora constante y de actualización docente; es como se puede ejecutar cualquier propuesta con vías al éxito.

- F. Se pretende disminuir las situaciones de conflicto en torno a la comunidad educativa, involucrar las familias al proceso de convivencia escolar y generar un clima escolar favorable; pero eso será posible, si los que serán parte de la propuesta no ponen de su parte. La actitud es clave para ejecutar cambios.

Para el manejo alternativo de situaciones de conflicto, se hace necesario involucrar a docentes y padres de familia, apostándole a un cambio de mentalidad, porque es justo eso lo que implica darle un manejo formativo al cumplimiento de las normas. Por ello, es preciso empoderar en primera instancia a docentes y directivos, porque implementar la Justicia Restaurativa en el ámbito escolar, implica romper esquemas no sólo al interior de la institución educativa, sino también a nivel comunitario.

5. Conclusiones

Partiendo del cuestionamiento base de este estudio, relacionado con la implementación de la Justicia Restaurativa en el marco disciplinario del Centro Escolar Urbanización Bella Vista, se puede plantear que efectivamente, este enfoque disciplinario será un aporte en la prevención y mitigación en situaciones de conflicto en la realidad escolar, puesto que brinda herramientas para la resolución de problemas disciplinarios con una postura crítica y humana, forjando prácticas sanas de resolución de faltas basadas en el diálogo y la concertación.

En términos generales, tras la consecución de este estudio, se obtuvo información, resultados y propuestas; que llevaron a que se concluyera lo siguiente:

La normativa disciplinaria, que se concretiza en los procedimientos disciplinarios del docente, debe ser estudiada constantemente mediante los seguimientos correspondientes, determinado qué aspectos pueden cambiarse en relación a esta; asimismo la comunidad educativa debe participar de esos procesos, y de la socialización de los mismos. Pues todo desconocimiento, provocará que ante determinado caso, no se le brinde la cobertura disciplinaria asertiva y coherente. Domínguez (2010) plantea al respecto, que la institución educativa en su conjunto debe luchar por conseguir la integración de la comunidad y hacerla participe de los procesos formativos de los estudiantes.

La implementación del enfoque de justicia restaurativa en el ámbito escolar proporciona elementos que, como sostiene Delors (1997), permitan que se aprenda a convivir; mediante el estímulo de la participación, la solidaridad, el diálogo, la responsabilidad y la autonomía, lo cual será la base para formar sujetos críticos con conciencia de cambio que contribuyan a la construcción de la democracia dentro de la realidad en la que se encuentran.

Dentro del proceso investigativo se pudo visualizar, que para plantear la propuesta de justicia restaurativa en primer lugar, se debe ordenar el proceso disciplinario que el MINED establece a nivel institucional, dada las carencias en su ejecución de la comunidad en estudio; y luego a partir de esto, se articula la propuesta, que no busca cambiar lo que el Sistema Educativo Nacional reglamenta, más bien se espera flexibilizar y concientizar sobre cómo se está desarrollando la convivencia, en relación al perdón, la reparación y la restauración de las faltas cometidas. Constituyendo un panorama, como propone Zapata (2008) que sustente el postulado: "...que es necesario el cambio de lente en el modo de concebir este tipo de situaciones disciplinarias,

para que de manera expresa la justicia restaurativa pueda tener cabida en el ámbito escolar.”

En definitiva, todo lo expuesto en este estudio, pretende que desde la convivencia escolar, columna vertebral de toda institución educativa; se piense el papel de lo formativo y restaurativo, a la hora de resolver problemas relacionados con la disciplina; construyendo así, herramientas y procesos reflexivos que involucren a directivos, docentes y estudiantes en la implementación de medidas dinámicas que tengan como eje la humanización de las relaciones en el ámbito escolar.

Es importante destacar que son necesarias futuras investigaciones que abarquen este tema, debido a que esta temática no ha sido tratada con detenimiento en estudios anteriores en este contexto. A partir de lo realizado se pueden dejar como futuras líneas de investigación las siguientes:

- A. ¿Qué relación existe entre la novedad de la institución educativa en el contexto con sus carencias en el manejo de procesos disciplinarios propuestos por el MINED?
- B. ¿Por qué la comunidad educativa en estudio no tiene una base de lo que el MINED establece en materia disciplinaria?
- C. ¿Existe algún tipo de limitante a nivel gerencial y docente que esté afectando la implementación de actualizaciones en diversas vías?
- D. ¿Por qué existe una falta de liderazgo de parte de la comunidad educativa en relación a la disciplina y otros aspectos relacionados con los procesos formativos de los estudiantes?

E. ¿Qué tipo de comunicación y relaciones se ejerce en la comunidad educativa a favor de un óptimo desarrollo de la justicia restaurativa en los centros escolares nacionales?

Seguir avanzando en este tipo de acciones hará que se fortalezca el quehacer educativo con miras a formar ciudadanos capaces de transformar la realidad social que en El Salvador acontece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, I. y Funes, J. (2009). El Acompañamiento en los Recursos Socioeducativos. *Revista de Intervención Educativa*, 28-46.

Antonio, R. (2014). *Guía Metodológica para la Implementación de Prácticas Restaurativas en Municipios de Mejicanos, Ayutuxtepeque y Cuscatancingo*. San Salvador: SSPAS.

Canjura, C. (29 de mayo de 2018). Educación revisará reglamentos de escuelas y colegios de El Salvador. (S. Joma, Entrevistador)

Cortés, M. (2012). *Hacia Una Escuela Justa: de la Incorporación de la Justicia Restaurativa en el Ámbito Escolar*. *Parlem de Pedagogía*, 1-22.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO.

Gladis, M. (2007). *La Disciplina Escolar*. Sinaloa: Sinaloa.

Gorbeña, L. y Romera, C. (2008). *Prácticas Restaurativas en el Ámbito Escolar y Comunitario*. España: Geuz.

Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar. (2014). Bogotá.

Henríquez, U., Lancheros, D. y León, C. (2013). *Cartilla de Fundamento para Educadores de Justicia Restaurativa*. Arcila.

Herrera, R. (2007). *Normas de Convivencia*. Andalucía: Thecnograpic.

Howard, Z. (2007). *El Pequeño Libro de Justicia Restaurativa*. Estados Unidos de América: Good Books.

IES, N. (2007). *Pautas para Elaborar Normas de Convivencia*. Madrid.

López, C. y Pérez, S. (2016). *Análisis Comparativo de la Implementación Metodológica del “Manual de Participación Estudiantil para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar”*, San Salvador.

Márquez, J., Díaz, J. y Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías. *Revista de Artes y Humanidades, UNICA*, 126-148.

Martín, M., Buquest, C. y Villafuerte, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover la intervención efectiva del profesorado. *Revista Digital del Centro de Profesorado Cuevas - Olulas (Almería)*, 65-77.

Mata, J. (2016). *Prácticas Restaurativas: “Un Nuevo Enfoque De Trabajo Con Las Personas Imputadas y La Sociedad Civil Que Desea Generar Verdaderos Cambios Sociales Para Minimizar Los Altos Índices De Violencia Que Afronta La Sociedad Salvadoreña”*. San Salvador.

Ministerio de Educación (2018). *Convivencia Escolar*. Obtenido de *Convivencia Escolar*. Recuperado de: http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion= _portal=50&id_contenido=17916

Ministerio de Educación (2007). *Paso a paso en la elaboración de manual de convivencia escolar*. San Salvador.

Moderno, D. (2015). Manual de Convivencia Gimnasio Moderno. Bogotá.

Monarca, H. (2013). Aportes de Investigaciones sobre Transiciones Escolares. REOP, 116-125.

Mondaca, R. (2015). Convivencia y Conflictividad Escolar. Chile.

Oficina de las Naciones Unidas, c. l. (2006). Manual Sobre Programas de Justicia Restaurativa. Viena: ONU.

Oviedo, M., y Tocaín, F. (2014). Procedimiento Disciplinario. Uruguay.

Palomino, M. y Paz, A. (2010). Los Problemas de Convivencia Escolar: Percepciones, Factores y Abordaje en el Aula. Suplemento Memorias V Encuentro, 87.

Patiño, D. y Ruíz, A. (2015). La justicia restaurativa: un modelo comunitarista de resolución de conflictos. Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 2013-2055.

Pérez, J. y Huerta, J. (2014). Justicia Restaurativa: del Castigo a la Reparación. México.

Prat, E. D. (2018). Manual de Convivencia Escolar. Temuco.

Rincón, H. (2014). Gestión de Mejora de la Convivencia Escolar desde la Parámetros de Justicia Restaurativa. Medellín: Medellín.

Rodríguez, J. (2015). Programa de Disciplina Positiva. EJES, 27-32.

Ruiz, C. (2005). Estrategias de Aprendizaje. Caracas: Bolivariano.

Ruíz, R. (2006). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Andalucía: Novograf.

Salazar, O. (2012). *Caja de Herramientas. Justicia Juvenil Restaurativa*. Perú: Chataro Editores.

Salvador, M. (2008). *Normativa de Funcionamiento*. San Salvador: Imprenta Nacional.

López, L. (2014). *Convivencia Escolar. Apuntes Educación y Desarrollo 2015*, 1-17.

Villafuerte, R. (2010). *Disciplina Escolar: Desarrollo y Aplicación de un Programa Actitudinal-Cognitivo para la Formación Permanente del Profesorado de Educación Primaria*. Barcelona.

Zapata, G. (2008). *Estrategia pedagógica desde la Justicia Restaurativa: Un estudio de caso en la Institución Educativa Javiera Londoño-Centro*. Antioquia.

Innovación de estrategias didácticas para un aprendizaje significativo en estudiantes con discapacidad auditiva que se forman en el nivel superior

Por: Dra. Gloria Elizabeth Arias de Vega

gloriveg@yahoo.com

Resumen

Este artículo presenta una reflexión y propuesta de innovación y adecuación de estrategias metodológicas didácticas que pueden utilizar los docentes del nivel superior que laboran en la formación de estudiantes con discapacidad auditiva y que tienen pocos años de haber tenido acceso a este nivel educativo. La innovación de estrategias contribuirá a integrar el trabajo con todos los estudiantes y a implementar un proceso pertinente a su discapacidad, facilitando un aprendizaje más significativo en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Es así como se propone a los docentes a que retomem las estrategias didácticas necesarias de acuerdo a la naturaleza de la discapacidad y de su asignatura y a que planifiquen adecuadamente respondiendo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva para lograr un proceso de formación más holístico.

Palabras claves

Estrategias metodológica-didácticas, discapacidad auditiva, innovación, desarrollo de competencias, metodología, planificación.

Summary

This article presents a reflection and proposal of innovation and adaptation of didactic methodological strategies that

can be used by higher-level teachers in the training of students with hearing disabilities, who have only a few years of having access to this level. The innovation of strategies will contribute to integrate work with all students, and to implement a process relevant to students with disabilities, achieving more meaningful learning in the development of their professional skills.

This is how teachers are proposed to resume the necessary teaching strategies according to the nature of their subject, and to plan appropriately by responding to the needs of students to achieve a more holistic training process with students who have disabilities.

Keywords

Methodological-didactic strategies, auditory disability, innovation, competence development, methodology, planning.

Introducción

Actualmente en el nivel superior se han incorporado a la formación profesional, estudiantes con discapacidad auditiva, razón por la cual es necesario que los docentes innoven sus estrategias didácticas, para desarrollar en los estudiantes aprendizajes más significativos. Y de esa forma superar una de las limitante del personal docente que actualmente hacen grandes esfuerzos por integrar a los estudiantes con discapacidad, aun sin haber recibido los docentes una formación exclusiva en didáctica para darle una atención pertinente a este tipo de estudiantes.

Según la UNESCO (2014) “la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del

aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos”. Tomando en cuenta lo anterior, es necesario ir innovando de acuerdo a las necesidades que presentan los estudiantes, como en este caso que consiste en innovar las estrategias didácticas que se implementan con los estudiantes con que poseen discapacidad auditiva.

Las estrategias son un conjunto de acciones que permiten a los estudiantes lograr determinados objetivos mediante un procesamiento intencional ya sea directa o indirectamente manipulables, facilitando la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Estos varían según las condiciones físicas, ambientales y psicológicas en las que se encuentre la persona, ya que requiere de habilidades metacognitivas siendo su finalidad la integración de nuevos conocimientos. (Carrasco, 2004; Carrasco, 2007; Castellón, Monero, Palma, Pérez, 2001).

Es así como se presentan diferentes estrategias didácticas y metodológicas que pueden ser un apoyo para darle mayor atención a los estudiantes, lo que debe partir desde el diagnóstico, continuar con un proceso de planificación pertinente, preparación de recursos adecuados, la implementación de estrategias metodológicas holísticas, efectuar la evaluación integral y darle el seguimiento oportuno, así como los procesos de retroalimentación y la tutorial necesaria durante el proceso.

Desarrollo

La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Art 24), reconoce el derecho a la educación que tienen las personas con discapacidad con el fin de hacer efectivo este derecho, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, insta a los Estados a establecer sistemas de educación inclusivos a todos los niveles, así como la

enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Es así como la innovación en las estrategias didácticas que utilizan los docentes constituye es la garantía para dar respuesta efectiva a las necesidades educativas de los estudiantes y considerando especialmente a las diferencias individuales, para fortalecer y en este caso el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes con discapacidad auditiva.

La sordera es la pérdida grave o completa de la capacidad auditiva, cuyas causas están frecuentemente asociadas a factores de tipo hereditario ligados al equipo genético y transmitidos de padres a hijos (sordera genética), enfermedades víricas en las primeras semanas de embarazo (sordera congénita), traumatismos en el momento del parto (sordera neonatal) o en cualquier otro momento de la vida (sordera postnatal). El impedimento es tan grave que a la persona le resulta imposible procesar información lingüística a través del oído (p. 11). Esta pérdida de la capacidad auditiva afecta a individuos de todas las edades y puede ocurrir en cualquier momento, desde la infancia hasta la vejez, dice Piantoni (1999).

En El Salvador, La asamblea legislativa, Decreta: la LEY DE EQUIPARACION DE OPORTUNIDADES PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, y específicamente en el Art. 2. Se lee: “La persona con discapacidad tiene derecho: a recibir educación con metodología adecuada que facilite su aprendizaje”. Esto compromete a que se innove en todos los aspectos didácticos que den respuesta a la atención de los estudiantes que forman en el nivel superior.

Es así como se deben facilitar las estrategias metodológicas adecuadas a esta discapacidad en donde el compromiso de las y los docentes es una condición fundamental de la calidad en el nivel superior. La preparación de las y los docentes implica, por lo tanto, el desarrollo de capacidades para promover la innovación para planificar, organizar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación constituye un cambio que incide en la educación para mejorar su calidad.

Para que los docentes logren contribuir a un aprendizaje de calidad en los estudiantes con discapacidad deben implementar estrategias de aprendizaje que generen una actividad interpersonal alumno(a)-alumno(a) y alumno(a)-profesor(a). La docencia universitaria es un proceso de reconstrucción que se desarrolla en un escenario interpersonal. El aprendizaje cooperativo y otras, es una modalidad que según la investigación psicopedagógica (Vygotsky, 1973; Onrubia, 2002; Edwards y Mercer, 1988; Rodrigo y Arnay, 1997 y Johnson, 2006), presenta ventajas sociocognitivas para los estudiantes. Cuando un grupo de personas cooperan en la resolución de una tarea conjuntamente desarrollan capacidades de carácter social, cognitivo, afectivo y emocional, y esto debe planificarse en la innovación de las estrategias didácticas.

¿Qué innovaciones didácticas debe realizar el/a docente?

Las innovaciones didácticas consideran el qué hacer y cómo hacerlo, por lo que se debe innovar desde la preparación (antes), es decir el diagnóstico, planificación y preparación de recursos, durante la implementación de todas las estrategias metodológicas, acompañamiento, retroalimentación constante y procesos de valoración del desarrollo de competencias.

Tabla 1. Innovaciones didácticas

INNOVACIONES DIDACTICAS	
Diagnóstico de necesidades e intereses	Explorar por escrito, digitalmente o a través de un/a interprete sus necesidades e intereses, así como sus conocimientos previos, facilidad de comunicación, estado de salud, entre otros.
Innovación en procesos de planificación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y no a la intención del docente.	Los docentes deben planificar con estrategias holísticas en las que puedan participar estudiantes oyentes y no oyentes, con actividades pertinentes, metodologías adecuadas y procesos de evaluación oportunos para dar la oportunidad y factibilidad a los estudiantes sordos de tener un aprendizaje más significativo, al ejecutar la planificación.
Innovación en la preparación de recursos	La mayor parte de materiales deben ser visuales, entregas bibliográficas anticipadas, materiales digitales, utilización de apps y otros que deben ser supervisados. Entrega también de guías para la orientación.
Implementación de enfoques más integradores	Utilización de conceptos y categorías actuales para referirse a los estudiantes con discapacidad auditiva. Planificación previa de grupos de trabajo por parte del docente de forma que los estudiantes sordos puedan vincularse de forma plena con sus demás compañeros-as.

<p>Innovación de Técnicas y actividades innovadoras</p>	<p>Las técnicas deben ser activas y de integración</p> <p>Tutorías constantes</p> <p>Implementación de estudio de casos</p> <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Aprendizaje Basado en resolución de Problemas</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Otros</p>
<p>Incorporación de la Tecnología en clases</p>	<p>Como medio y no fin, con la intencionalidad de utilizar las TICs para la interactividad de docente-estudiante-compañeros de clase-familia e intérprete y minimizar barreras en la comunicación, se sugiere:</p> <p>Utilización de plataformas</p> <p>Video tutoriales de realización de tareas específicas.</p> <p>Videos con visibilidad de imágenes</p> <p>Diapositivas con palabras claves o párrafos breves,</p> <p>Utilización de apps (Facebook, Gmail, Messenger, Whatsapp)</p>
<p>Trabajo cooperativo y colaborativo</p>	<p>Con la finalidad de intercambio de ideas y acciones de los miembros implicados en el proceso de gestión de la organización, lo que incluye la promoción de ideas, actividades formativas y propuestas de acción.</p>

<p>Utilización de gestos adecuados frente al-la estudiante.</p>	<p>Evitar señalar a los estudiantes</p> <p>Dirigirse al estudiante sordo, aunque esté junto al interprete</p> <p>Evitar comentarios despectivos, así como lenguaje discriminatorio</p> <p>Evitar dar la espalda.</p> <p>Hablar con una voz con calidad acústica acompañada de ademanes adecuados para facilitar la lectura de los labios.</p>
<p>Ubicación adecuada del-la estudiante</p>	<p>Los datos del diagnóstico arrojaran información que permita hacer las adecuaciones curriculares significativas y no significativas atendiendo la cantidad de estudiantes, diseño del aula, iluminación, ventilación, salidas de emergencia, etc.</p>
<p>Promover estilos de aprendizaje diferentes</p>	<p>Hacer del conocimiento de los estudiantes las estrategias y formas de estudio que más se acoplen a la personalidad de cada uno.</p>
<p>Cursos de lengua de señas</p>	<p>Saludos</p> <p>Sistema de numeración</p> <p>Utilización de verbos</p> <p>Vocabulario de la profesión</p> <p>Vocabulario de interacción cotidiana en el aula</p>
<p>Métodos de organización de la clase</p>	<p>Dinámicas inclusivas</p> <p>Planificación previa de grupos de trabajos</p> <p>Trabajos ex -aula</p>

<p>Innovaciones metodológicas para atender la diversidad y pluralidad</p>	<p>Innovar con metodologías pertinentes, practicar la incorporación a equipos de trabajo, la realización de las tareas asignadas especialmente trabajos colaborativos, cooperativos y en trabajos individuales debe utilizarse la tutoría como principal técnica. También fomentar las relatorías, talleres, entre otros.</p> <p>Es importante que los docentes, y personal de las instituciones reciban cursos de lengua de señas para que se les facilite la aplicación metodológica.</p>
<p>Uso de nuevos recursos mediáticos</p>	<p>Pizarras interactivas</p>
<p>Procesos de acompañamiento, asesorías, facilitaciones</p>	<p>Tutorías, facilitaciones, entrega de guías, revisiones constantes, entre otros.</p>
<p>Aplicación de procesos de auto y coevaluación formativos constantes</p>	<p>En trabajos de aula, de equipos de trabajo y en desempeños individuales.</p>
<p>Trabajo en equipo con los intérpretes y familia</p>	<p>Las y los intérpretes deben tener constante comunicación con los docentes, tener dominio de la especialidad del estudiante para interpretar correctamente. Apoyar al estudiante sordo interpretándole las actividades.</p> <p>Buscar formas de comunicación con la familia para hacer trabajo de equipo y que le brinden mayor apoyo en sus aprendizajes y en el rendimiento académico.</p>

Fuente: elaboración propia, 2018

Toda estrategia que permita mayor aprendizaje en los estudiantes debe ser practicada con frecuencia para que su preparación personal, profesional y social sea integrales. Sin embargo si hay acceso a fuentes tecnológicas deben ser bien aprovechadas, tal como lo describe, (Echeverría, 2000), donde se incluyen los contextos de interacción generados por las tecnologías de información y comunicación (TIC), posee un lenguaje y unos modos de interacción peculiares en los que son valiosos como recursos innovadores que pueden utilizarse con estudiantes con discapacidad, incorporando diferentes estrategias didácticas a través de la tecnología que permite la interacción, ejecución y control para el seguimiento de actividades en la formación de los estudiantes en el nivel superior.

Estrategias para el apoyo educativo de los estudiantes con discapacidad auditiva

Los procesos educativos de la población sorda a nivel internacional se han caracterizado por un abordaje diferencial.

La comunidad sorda hace uso de la lengua de señas, cada lengua de señas o lengua de signos tiene su gramática propia, según el país donde se utiliza. De este modo, se puede diferenciar entre la lengua de signos americana (American Sign Language) , lengua LESSA en El Salvador, la lengua de signos colombiana, entre otras. Estas lenguas son manifestación de la facultad del lenguaje humano y están restringidas y posibilitadas, al mismo tiempo, por los llamados universales lingüísticos. Por esta razón, estudiar las propiedades lingüísticas y comunicativas (vale decir, sus propiedades fonológicas, morfológicas, sintácticas) resulta esencial para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes sordos.

Uno de los campos de interés del saber pedagógico que se encarga de estudiar la enseñanza desde la relación del

maestro con sus estudiantes es la didáctica. Ésta permite que el trabajo en el aula sea el encuentro de distintas personas que interactúan permanentemente orientadas por el deseo de desarrollar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En esta búsqueda, el maestro piensa constantemente la manera como tal aprendizaje puede tomar lugar. En este marco, se entiende por estrategias pedagógicas aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje en los estudiantes. Estas acciones se manifiestan en un conjunto de procedimientos que el maestro diseña, cuyos resultados comprueba en la puesta en práctica de su propuesta. Las adaptaciones pedagógicas, por su parte, son aquellos recursos educativos adicionales que se implementan en las instituciones para poder facilitar el aprendizaje y el progreso académico de los estudiantes que requieren una atención especial; estas adaptaciones se dan a nivel metodológico, de contenido y de evaluación.

Estrategias didácticas para el logro de la atención de los estudiantes sordos en los períodos de clases:

El interés y atención que puedan tener los estudiantes es determinante para que su proceso de formación sea efectivo. Por lo que se debe llamar la atención con todos los recursos posibles que estén al alcance sean estos vocales y corporales.

- Si se está junto al estudiante se le pueden dar toques suaves en el hombro (nunca en la cabeza), en la espalda o en el brazo; si está sentado junto a él/ella se hará en el antebrazo.
- Si está lejos: se puede mover el brazo o mano agitándolos en el aire para llamar su atención; o bien, si está con otros compañeros-as, decirles que le avisen, así como encender y apagar alguna lámpara eléctrica aunque lo más conveniente es acercarse a ellos/as.
- La expresión facial y corporal que presentan los docentes

para la comunicación son mucho más importantes en este aspecto, el movimiento de su cuerpo y rostro deben manifestarse con cierto valor afectivo y motivacional para que los estudiantes con discapacidad auditiva perciban realmente que se les está atendiendo.

- Las miradas deben coincidir con la de ellos, así como la expresión facial, se debe invitar al estudiante a participar y, a la vez, mantener su interés en la interacción.
- Asimismo, se debe considerar que pueden ser mucho más expresivos en sus gestos faciales y corporales y no se debe malinterpretarlos.
- La ubicación de los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula es más importante de lo que se puede pensar. Este lugar debe permitir acceder con facilidad a toda la información visual relevante para los aprendizajes: visión frontal de la pizarra u otros soportes visuales, · visión frontal del lugar que ocupan los docentes, y · visión global de lo que sucede en clase por lo que se pueden ubicar en las primeras filas o posición cercana a la pizarra, y docente. El mobiliario se puede ubicar de forma circular para que tenga visibilidad de todos sus compañeros y compañeras de estudio.
- Los estudiantes se pueden ubicar en las primeras filas de la clase, enfrente del/la docente, o bien ubicar la clase en forma de U o en semicírculo siempre que sea posible, para que puedan ver a los demás compañeros y compañeras, también al educador.

Estrategias para mantener la comunicación:

- Asegurar que los estudiantes están viendo, mirando y atendiendo cuando el docente se está dirigiendo a él o al grupo de clase.
- No girar la cabeza mientras se habla.

- No dar explicaciones ni información básica mientras se está caminado en clase o se escribe en la pizarra.
- Cuando sea necesario, realizar un enunciado más corto, que resuma o simplifique el contenido del mensaje en su esencia, pero con una estructura correcta.
- Asegurar que conoce las palabras que se le están diciendo, para que pueda seguir la vocalización. Utilizar un lenguaje claro, bien vocalizado y fácil de entender.
- Utilizar enunciados interrogativos cerrados (SI/NO), para obtener respuestas lingüísticas más inmediatas cuando se crea oportuno.
- En situaciones grupales, como la asamblea o las tutorías, es fundamental respetar el turno de la palabra y dejar claro quién está hablando en cada momento.
- Informar cuando haya terminado la conversación o vaya a interrumpirse.

Otros aspectos de interés que benefician la comunicación en el aula y el proceso de enseñanza aprendizaje:

La iluminación debe favorecer la apreciación correcta del rostro del docente sin ningún impedimento o deslumbramiento para que vea los labios en particular y la expresión facial en general.

- Puede ser beneficioso colocar junto a los estudiantes sordos a aquellos compañeros oyentes que tengan una actitud colaboradora realizando la función de tutoría entre iguales.
- Será fundamental anticipar cualquier modificación en la rutina diaria o la realización de actividades extraordinarias y asegurarse de que ha entendido lo que va a ocurrir.

Otras características que se pueden encontrar en el estudiante sordo y que permitirán innovar en el aula:

Expresiones faciales: Son algo natural en las personas sordas, ya que forman parte de su comunicación. No sólo deben permitirse, sino que hay que tenerlas en cuenta, ya que como docentes nos van a proporcionar información sobre el estudiante (por ejemplo: si no entiende, si se ha perdido en la explicación, si sabe una respuesta...)

Ruidos: En ocasiones, el estudiante sordo de forma inconsciente al realizar un determinado movimiento provoca un ruido que puede molestar al resto del grupo (golpear con el lápiz la mesa, o con la punta del pie el suelo, pasar las hojas, correr la silla o la mesa...). En estos casos, no se le debe reñir, sino hacerle ver de forma adecuada que debe evitar, en la medida de lo posible, estos movimientos.

Sensibilidad de otros sentidos: Esta situación despierta muchas veces las sospechas de los profesores, debido a que hace pensar que el estudiante oye algo, porque gira su cara cuando alguien se acerca, pasa o le habla. Esto se debe a la sensibilidad que desarrollan con los otros sentidos y que les permite notar las sombras y las luces, las vibraciones, el aire, entre otros.

Mimetismo: Esta es una situación de la que se debe estar muy pendiente para evitarla. En ocasiones, las acciones y conductas del estudiante sordo se guían por lo que hacen sus compañeros, las copian, por eso se debe asegurar en todo momento, de que estos estudiantes entienden toda la información que transmitimos.

Problemas de conducta: No tiene por qué ser una característica propia del estudiante sordo, pero sí se debe tener en cuenta esta posibilidad a la hora de transmitir las normas y reglas de conducta básicas, tanto del aula como de la vida cotidiana, para asegurarse de que las han entendido e interiorizado y no confundir un carácter rebelde con la falta de información.

La presencia del Intérprete de Lengua de Señas en el aula: Facilita la consecución de los siguientes objetivos:

1. Constituirse en un recurso más de apoyo que la institución tiene para atender las necesidades específicas de los estudiantes sordos y/o con discapacidad auditiva.
2. Interpretar de forma simultánea y fiel a Lengua de Señas y/o a lengua oral los contenidos impartidos por el profesorado, de tal manera que se facilita el acceso de los estudiantes sordos al currículo educativo y, a su vez, la función docente. Los intérpretes deben dominar las competencias específicas de la especialidad del estudiante.
3. Realizar una labor de sensibilización acerca de su figura, sus funciones y su labor de apoyo en las necesidades de los estudiantes sordos y de toda la comunidad educativa.
4. El intérprete actuará como una medida más de atención a la diversidad para facilitar el acceso a la información, pero nunca como docente o profesor, por ello, no corregirá la actitud del estudiante, no le llamará la atención, ni le ayudará en la solución de problemas, cuestiones, exámenes, etc. Los profesores siempre serán los responsables del estudiante y del aula.

La familia es otro factor determinante en lo que respecta al apoyo educativo, estos serán los proveedores de oportunidades pudiendo intervenir en el proceso de mantener una actitud positiva o negativa del estudiante

y también los que permitirán hacer un trabajo más integral con todas las estrategias que se implementen en su formación profesional. (Jiménez, López y Muro, 2009; Bolívar, López y Jiménez, 2009).

Desarrollar un proceso de integración de estudiantes sordos a la vida universitaria implica, trabajar con todos los agentes que le rodean y hacer un proceso de innovación estratégica que contribuya desde su centro de formación hacia el hogar, comunidad-sociedad para desarrollar las competencias necesarias en su profesión y proyecto de vida.

Referencias Bibliográficas

Carrasco, J. (2007). *Estrategias de aprendizaje*. Para aprender más y mejor. España, Madrid: Rialp.

Castelló, M., Clariana, M., Monero, C., Palma, M. y Pérez, M. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje formación del profesorado y aplicación*. España, Madrid: grao.

CERMI-ARAGÓN, (2007). *Guía: Consejos para un trato adecuado para las personas con discapacidad*. Zaragoza, España: Santillana.

CNSE (2004). *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. Madrid: CNSE/MEC

Díaz Barriga, F. y. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D. F.: McGraw-Hill.

Echeverría, J. E. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza y Janés.

Fundación CNSE www.fundacioncnse.org Entidad dedicada a la eliminación de barreras de comunicación. Tiene un apartado desde el que se puede acceder a la compra o descarga gratuita de materiales relacionados con la LSE y la Comunidad Sorda.

Jiménez, G., López, M. y Muro, M. B. (2009). *La evaluación de la competencia curricular del estilo de aprendizaje y contexto*. En Jiménez, T. M. y López S. M. Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos.

Onrubia, J. (2002). El currículum. Guix, 283, 71-75.

OREALC/UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*, 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina. Santiago de Chile.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencias y la Cultura UNESCO. (2016). *Innovación Educativa*. Perú Editora Cartolane.

SERVICIO DE INTERMEDIACIÓN LABORAL PARA PERSONAS SORDAS, ASZA, Manual para profesores: estrategias metodológicas para la formación de personas sordas.

Referencias del articulista

Dra. Gloria Elizabeth Arias de Vega:

Formación Profesional:

- Doctora en Investigación e innovación Educativa en el nivel Superior.
- Maestría en Evaluación y Diseño Curricular.
- Maestría en Didáctica, Gestión y Evaluación de Competencias en el nivel Superior.
- Maestría en Investigación Educativa.

Experiencias Laborales:

- Docente de la Maestría en Docencia Universitaria.
- Docente en la Maestría en Diseño y desarrollo curricular.

- Docente en el Curso de formación Pedagógica para Profesionales.
- Coordinadora y Docente en la Licenciatura en CC Educación.
- Docente en el Curso de formación Pedagógica para Profesionales.
- Coordinadora y Docente en la Licenciatura en CC Educación.
- Coordinadora de Diseño Curricular en la Universidad de El Salvador.
- Equipo Técnico del CSUCA y ACAP a nivel internacional.
- Diseñadora de Materiales curriculares para organismos e instituciones nacionales e internacionales.
- Coordinadora y facilitadora de capacitaciones en el ámbito educativo
- Subdirectora en Institución de Educación Media.
- Directora y docente en nivel básico y medio con el MINED por 18 años.
- Gestión y diseño de proyectos en ONGs
- Experiencia en investigaciones educativas.