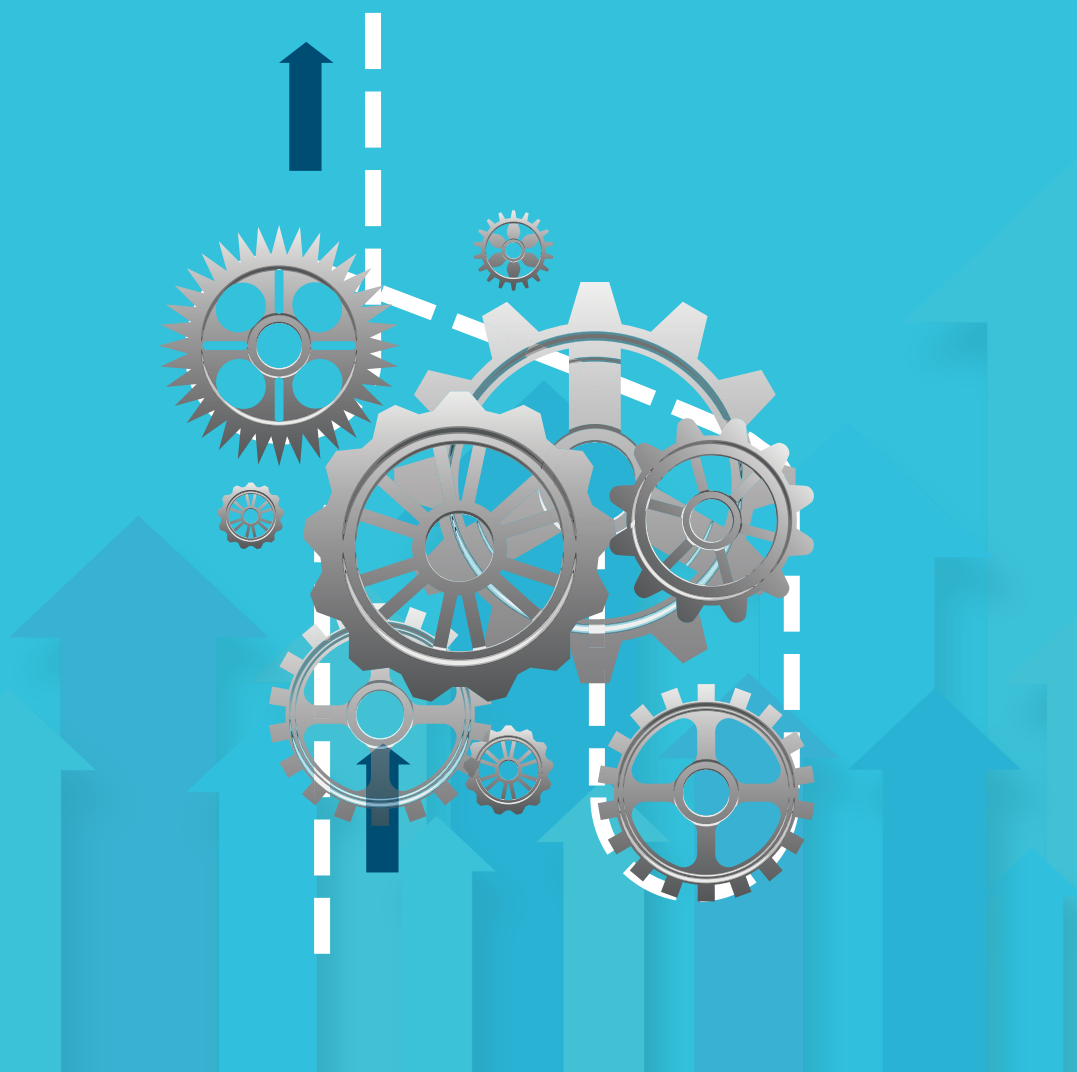


 **índice**
Revista de Educación
de Nicaragua

**Educación de calidad: equidad,
inclusión y justicia social como
principios transformacionales**



● ● ● índice
Revista de Educación
de Nicaragua



COMITÉ ACADÉMICO CONSULTIVO

Dr. Salvador Vanegas Guido
Ministro Asesor de la Presidencia de la
República para temas de Educación
svanegas@sepres.gob.ni

Dra. Ramona Rodríguez Pérez
Rectora de la Universidad Nacional Autónoma
De Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)
Presidenta del Consejo Nacional de
Universidades (CNU)
presidencia@cnu.edu.ni

Mtra. Mendy Aráuz Silva
Ministra de Educación de Nicaragua
arauzm@mined.gob.ni

Mtra. Loyda Barreda Rodríguez
Directora general del Instituto Nacional
Técnico y Tecnológico (INATEC)
lbarreda@inatec.edu.ni

Mtro. Edgar Salazar Francis
Director general del Subsistema
Educativo Autonomo Regional (SEAR)
salazare@mined.gob.ni

Ing. Arturo Collado Maldonado
Representante de la Organización de las
Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias
y la Educación (UNESCO), Nicaragua
acollado@unesco.org.ni

Dr. Jaime López Lowery
Director Ejecutivo del Consejo Nacional
de Universidades (CNU)
jflopez@cnu.edu.ni

Dra. Maribel Duriez González
Presidenta del Consejo Nacional de
Evaluación y Acreditación (CNEA)
presidencia@cnea.edu.ni

Dr. Herman Van de Velde
ÁBACOnRed
herman.vandevelde@gmail.com

Dr. Luis Alfredo Lobato Blanco
Vicerrector Universidad Nacional
Autónoma de Nicaragua, Managua
(UNAN-Managua)
alobato@unan.edu.ni

Dr. Francisco Lacayo Parajón
Pedagogo y diplomático
constelacion2002@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO EDITORIAL

Dr. Carlos Eduardo Maldonado
Profesor titular
Universidad El Bosque, Colombia
maldonado.carloseduardo@gmail.com

Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva
Directora ejecutiva
Grupo de Cooperación Internacional de
Universidades Brasileñas (GCUB)
rossana@gcub.org.br

Dra. Silvia López de Maturana Luna
Académica
Universidad Católica del Norte, Chile
silviauml@gmail.com

Dr. Carlos Calvo Muñoz
Académico
Universidad Católica del Norte, Chile
carlosmcalvom@gmail.com

Dr. Miguel Pérez Ferra
Catedrático de la Universidad
de Jaén, España
mperez@ujaen.es

Dr. Julio Orozco Alvarado
Consejo Nacional de Evaluación
y Acreditación (CNEA)
jorozco@unan.edu.ni

Dra. Beverly Castillo Herrera
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua (UNAN-Managua)
beverly.castillo@yahoo.com

Dr. Álvaro Escobar Soriano
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua (UNAN-Managua)
aescobar@unan.edu.ni

Dra. Cecilia María Costa
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua (UNAN-Managua)
ccosta@unan.edu.ni

Dra. Nora Cuadra Baquedano
Dirección General de Planificación y
Programación Educativa
Ministerio de Educación (MINED)
cuadran@mined.gob.ni

Dr. Juan Williamsom Davis
Dirección de Planificación
Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC)
jwilliamson@inatec.edu.ni

Directora
Mtra. Nohemí Rojas Icabalzeta
direccion.revista@cnu.edu.ni

Asesor de edición
Dr. Guillermo Fernández Ampié
gfernarn@gmail.com

Coordinación editorial
Mtra. Laleska Gutiérrez Orozco
lgutierrez@cnu.edu.ni

Editor
Mtro. Carlos Herrera Oporta
carlos.herrera@cnu.edu.ni

Editora de sección
PEM. Eduarda Jiménez Larios
revista.indice@cnu.edu.ni

Coordinación de diagramación y diseño
Lcda. Judith Acevedo Marín
revista.indice@cnu.edu.ni

Coordinación de medios digitales
Lcdo. Jostin Delgado Sandino
revista.indice@cnu.edu.ni

Diseño web y administración OJS
Ing. Héctor Pereira García
hpereira@cnu.edu.ni

Soporte técnico - OJS
Lcdo. Maynor Santana Ruiz
Lcdo. Kenneth López Quezada
Lcdo. Jersson Castillo López
jerlopez@cnu.edu.ni

Edición gráfica
Mtro. Marvin Gutiérrez Rodríguez
Editorial Universitaria
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua (UNAN-Managua)
marvin.gutierrez@unan.edu.ni

Traducción
PEM. Helen Sofía Vargas
direccion.revista@cnu.edu.ni

Correspondencia
revista.indice@cnu.edu.ni
Consejo Nacional de Universidades (CNU)
Rotonda Hugo Chávez, 500 metros al Sur, 100
metros al Oeste, mano derecha

Distribución
Revista Índice
Apartado postal: EC-44. Managua, Nicaragua
revista.indice@cnu.edu.ni



Los artículos y ensayos publicados son sometidos a un proceso de evaluación por especialistas en cada una de las áreas que comprende la revista. Los contenidos de los textos son responsabilidad exclusiva de cada uno de los autores. Se prohíbe su reproducción total o parcial sin indicar su procedencia. Índice se publica dos veces al año.

Consejo Nacional de Universidades

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

**Todos los derechos reservados
conforme a la ley.**

 <http://revistaindice.cnu.edu.ni/>



Índice se distribuye bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

Para ver una copia de esta licencia, visite: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

CONTENIDO



Editorial
Pág.9

Presentación
Pág.13

Normas editoriales
Pág.247

Tema central

Relación de la asistencia escolar y los resultados de calificaciones en asignaturas de estudio	19
Calidad y pertinencia en el proceso evolutivo de la educación técnica y formación profesional en Nicaragua	37
Estrategias transdisciplinarias para una formación integral en el programa UNIAV-UNICAM..	47
Retos y oportunidades que representan la diversidad cultural en los ambientes de aprendizajes interculturales.....	63

Ensayos y artículos

Un problema difícil: distinguir entre la buena educación y la mala educación	81
Calidad educativa: Análisis situado desde el quehacer de las instituciones de Educación Superior	99
Acompañamiento pedagógico como indicador de la calidad educativa	117
Formación profesional inclusiva y de calidad para el desarrollo integral de las personas con discapacidad en Nicaragua.....	127
Diversidad cultural en la Costa Caribe de Nicaragua: desafíos y oportunidades en educación	141

Entrevistas

“Cuando hablamos de la calidad como un derecho humano, estamos hablando de una educación inclusiva, equitativa, participativa, que está en el contexto de la comunidad” ..	153
Maribel Duriez González	
“La escuela es muy importante, pero no la única fuente del aprender. La convivencia desde la comunidad es una fuente importantísima para la educación de calidad”	163
Herman Van de Velde	

Comentarios de libros

La Gestión de calidad en la cultura organizacional de las Instituciones de Educación Superior nicaragüense. Hacia la instauración de una cultura de calidad en la UNAN-Managua181

Memoria documental

La educación en Nicaragua en el marco del proyecto principal de educación: (1980-1986)191

Poesis y Praxis

Aplicación de una unidad didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria.....217

Poema sobre la montaña y sus habitantes..... 229

El contexto de la educación en el campo..... 230

Familia y comunidad en la educación231

A los maestros que van al campo..... 232

Un día nos iremos y algo de nuestra esencia se quedará 233

LA REVOLUCIÓN 234

REVOLUCIÓN II..... 235

Normas para la presentación de ensayos o artículos científicos 239

Colaboradores246



Editorial

La relevancia de una educación de calidad remite a las perspectivas y contextos de una entidad con respecto a su visión y filosofía propias. Se relaciona con los principios y valores inherentes a sus dinámicas. La calidad representa desafíos y oportunidades para las instituciones que organizan, dirigen y administran la educación en el presente siglo.

Desde un marco conceptual y filosófico, la calidad educativa se vincula con diversas perspectivas y finalidades, respecto a periodos o etapas históricas que han asignado un valor al tema y, en este referente, a la calidad educativa. La calidad, en un sentido clásico, sugiere la “cualidad” de algo, es decir, los elementos y función esencial y particular de una entidad que la distinguen de otra.

La definición de la calidad y, más aún, de la calidad educativa, sigue siendo una tarea constante para las instituciones de educación en todos los niveles, dadas las diversas interpretaciones y su carácter multidimensional y polisémico que en la actualidad apelan por una conducción de la calidad educativa que no limita su énfasis en indicadores cuantitativos, lo que posibilita desmitificar la visión simplificada de la educación en términos de mediciones cognitivas de los estudiantes o de resultados positivos relacionados con productos o servicios del quehacer de las entidades educativas, esto es, la pertinencia de los conocimientos para la inserción en la sociedad local y global.

El concepto de la calidad educativa se ubica más allá de una lógica de medición de métricas, rankings o de expresión de atributos de las instituciones. La calidad educativa plantea los serios problemas a los que se enfrenta la sociedad actual y a los que los sistemas educativos deben responder con compromiso y coherencia. En este contexto, es importante reflexionar la calidad en un marco y convergencia de las dimensiones económica, política, filosófica, curricular y pedagógica en que se fusiona el rol de los actores sociales.

Los primeros estudios e intereses por la conceptualización e investigación del tema, especialmente para América Latina, fueron presentados en la década del 90 con las propuestas de Schmelkes (1992), quien categoriza la dimensión de la calidad en los objetivos y funciones sociales de la educación; Aguerrondo (1993), con su propuesta de la calidad de la educación como un concepto complejo; así, totalizante, abarcante y multidimensional; y de Casassús (1995), quien vincula la calidad educativa como un proceso socialmente construido y, en este marco como leitmotiv, induce el tema del poder y del cambio.

Por su parte, Bello (1999) asume la calidad educativa como un concepto complejo y totalizante aplicado a los componentes del campo de lo educativo, con un marcado énfasis en la equidad como sinónimo de calidad para la que propone su vínculo con la efectividad y la sugerencia de su evaluación.

La calidad de la educación en Nicaragua se conduce desde el marco de las políticas educativas y visión estratégica del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), a través del Sistema Educativo Nacional conformado por los subsistemas, Ministerio de Educación (MINED), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) y Consejo Nacional de Universidades (CNU), cada uno de ellos dedica su marco de acción a la comunidad educativa y programas según el nivel de formación.

La Ley 582, Ley General de Educación de la República de Nicaragua establece la calidad de la educación como:

[...]el criterio transversal de la educación nicaragüense que desafía los procesos educativos en relación con los resultados académicos y con la relevancia de los aprendizajes para la vida de los educandos. Abarca la concepción, diseño de planes y programas de estudio que conforman parte importante del currículum; así como el desempeño o rendimiento de los educandos, del propio sistema educativo como tal y de la educación en su relación con el capital humano requerido por el desarrollo de la nación. La calidad de la educación apunta a la construcción y desarrollo de aprendizajes relevantes, que posibiliten a los educandos enfrentarse con éxito ante los desafíos de la vida y que cada uno llegue a ser un sujeto-actor positivo para la comunidad y el país. (Ley 582, 2006, Arto. 6, inciso e)

Principios transformacionales de la educación de calidad

El referente de la educación de calidad en Nicaragua alude una perspectiva de la calidad centrada en el desarrollo humano pleno de las personas y sus capacidades para aportar al desarrollo de las comunidades y del país, mediante la mejora de los aprendizajes con una visión de transformación. Este cambio de lo positivista y simplificado de la calidad educativa a una visión transformacional, de acuerdo con Harvey y Green (1993) representa el poder asignado a la comunidad educativa para influir en su propia transformación. Esto porque, siguiendo a los autores:

La educación no es un servicio para un cliente, sino un proceso continuo de transformación del participante ya sea estudiante o investigador. Esto conduce a dos nociones de calidad transformadora en la educación, mejorar al consumidor y capacitar al consumidor. (Harvey y Green, 1993, p. 24)

En este orden de ideas, la calidad implica el desarrollo de las capacidades del estudiante para su propia transformación y su involucramiento en las necesidades de transformación y cambios profundos en la sociedad. Se trata, entonces, de un enfoque que trasciende los cambios operativos de una función educativa y su rol de formación a una función comprometida con lo social.

La Ley 582, Ley General de Educación de la República de Nicaragua relaciona la calidad de la educación con la “construcción y desarrollo de aprendizajes relevantes, que posibiliten

a los estudiantes enfrentarse con éxito ante los desafíos de la vida y que cada uno llegue a ser un sujeto actor positivo para la comunidad y el país” (Ley 582, 2006, Cap. III, Arto. 9).

La educación para la mejora de la calidad de vida

La educación de calidad como un proceso de cambio y transformación respalda la interrelación entre la institución-comunidad educativa e institución-familia y comunidad. Esto es, el desarrollo del modelo educativo en Nicaragua que fundamenta sus bases en la creación de posibilidades para el desarrollo humano pleno de las personas (estudiantes, docentes), familias y comunidades con énfasis en la equidad, inclusión y justicia social como principios transformacionales; es decir, la educación como impulsor del desarrollo económico y social de la nación.

La pertinencia de un sistema educativo que potencia la construcción del conocimiento y la creatividad mediante procesos integrales apuesta por la mejora de la calidad educativa porque parte del principio y fundamento de satisfacer las necesidades de la comunidad educativa y sociedad en general.

De esta manera, la calidad de la educación en Nicaragua se desarrolla desde un enfoque socioformativo, puesto que ella tiene pertinencia en acciones y estrategias dirigidas hacia la mejora de las condiciones y calidad de vida de los nicaragüenses, quienes asumen su compromiso mediante un rol activo siendo parte del todo, esto es, de los procesos de cambios y transformaciones, con identidad local y nacional.

El Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026 evidencia el compromiso del país por garantizar la educación con inclusión, equidad y calidad mediante la formación de niños, jóvenes y adultos; de igual manera, prioriza la formación de jóvenes en especialidades técnicas estratégicas para el desarrollo del país y, en coherencia, el aseguramiento de la asignación del 6 % constitucional para la salvaguarda y restitución del derecho a la educación superior pública, gratuita y con calidad en el contexto de los procesos integrales de la gestión universitaria a través de la formación, investigación, innovación y vinculación social (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, 2021).

La educación en Nicaragua se conduce bajo el enfoque de la formación de ciudadanos que saben identificar e interpretar la visión de su desarrollo a nivel personal, familiar y comunitario con pensamiento crítico, creativo e integral y desde las dimensiones inclusiva, intercultural, con pertinencia y calidad, al servicio del pueblo, las comunidades y población en general.

La sociedad del conocimiento y los cambios inminentes actuales y venideros nos harán repensar las estrategias y acciones concretas de nuestras instituciones, con la capacidad de reconocer y actuar con compromiso y responsabilidad ante las demandas de la comunidad educativa y sociedad en general, en la interrelación entre el conocimiento y desarrollo desde todos los escenarios posibles de las esferas de la vida social, teniendo en cuenta que, la

educación de calidad trasciende las instituciones y es desde esta donde se gesta y concreta la calidad en beneficio del desarrollo de la nación.

Listado de referencias

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la evaluación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Iberoamericana de Desarrollo Educativo*, 37(116), p. 561-578.

Bello, M. E. (1999). La calidad de la educación en el discurso educativo internacional. *Acción pedagógica*, 8(2), 46-43.

Casassús, J. (1995). *Acerca de la calidad de la educación*. UNESCO.

Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, GRUN (2021). *Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 202-2026*.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Assessment & Evaluation in higher education. Defining quality. *University of Central England, Birmingham*

Ley 582 de 2006. Ley General de Educación. 03 de agosto del 2006. D. O. No. 150.

Schmelkes, S. (2010). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Editorial SEP.



Presentación



La Comisión Nacional de Educación, a través de los subsistemas educativos: Ministerio de Educación (MINED), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) y Consejo Nacional de Universidades (CNU), presenta la sexta edición de *Índice, Revista de Educación de Nicaragua*, una producción científica y académica, especializada en el campo de la investigación y difusión educativa.

La nueva edición de la revista está dirigida a *La educación de calidad: equidad, inclusión y justicia social como principios transformacionales*. La educación, clave para mejorar la calidad de vida de las personas, es el tema central de este número en el que escritores nacionales e internacionales entretejen las evidencias de los avances vinculados desde el Sistema Educativo Nacional en materia de gratuidad, cobertura, infraestructura, tecnología y otros componentes correspondientes con los lineamientos del Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026.

Los colaboradores de esta edición exponen sus ideas y muestran resultados de acciones y esfuerzos que se gestan desde cada subsistema para asegurar el acceso a la educación integral con calidad, inclusión, equidad, enfoque de género e interculturalidad a los protagonistas de la comunidad educativa en Nicaragua. A través de sus escritos los académicos reafirman logros y desafíos de la educación; a su vez, exhortan a la reflexión y prácticas educativas que generen cambios profundos y significativos en favor de la educación

de calidad para la transformación de las realidades sociales de la población.

La sección TEMA CENTRAL está integrada por cuatro textos. El primero presenta los resultados de una investigación titulada *Relación de la asistencia escolar y los resultados de calificaciones en asignaturas de estudio*, escrito por Salvador Vanegas Guido y Ramón Ángel Ortega Rocha. El aporte de este estudio radica en el análisis de las calificaciones de estudiantes de séptimo, noveno y undécimo grado en correspondencia con su asistencia. Los resultados demuestran que existe una relación significativa entre estas variables, por lo que resaltan la importancia de establecer políticas educativas, en aras de aminorar la inasistencia escolar y con ello mejorar el rendimiento académico de los discentes.

En el artículo *Calidad y pertinencia en el proceso evolutivo de la educación técnica y formación profesional en Nicaragua*, elaborado por Mirna Ileana Cuesta Loáisiga y Marcos Antonio Espinoza Pichardo, los escritores plantean la calidad y la pertinencia como factores determinantes para la educación técnica y formación profesional de los nicaragüenses a través de un análisis documental que evidencia los avances del Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), con respecto a cobertura, ampliación de oferta académica y el fortalecimiento de programas para la actualización y formación docente. Asimismo, enfatizan en la mejora constante de la infraestructura y el acceso a recursos que contribuyen a brindar una educación técnica de calidad.

Por su parte, el texto *Estrategias transdisciplinares para una formación integral en el programa UNIAV-UNICAM*, de los autores Hebler Mauricio Narváez y Lisseth Amparo Mena Amador, describe cómo se pueden emplear estrategias transdisciplinares en la educación superior para resolver problemáticas del entorno en que se sitúa el alumnado. En el estudio se analizan las experiencias de aprendizaje de estudiantes del Programa de Universidad en el Campo (UNICAM), de la Universidad Internacional Antonio de Valdivieso (UNIAV). El texto concluye resaltando la importancia de integrar un enfoque transdisciplinario, con el objetivo de transformar el contexto real de los aprendientes.

El último texto de la sección es el ensayo de Edgar Salazar Francis. En este, el autor reflexiona sobre los *Retos y oportunidades que representan la diversidad cultural en los ambientes de aprendizajes interculturales*. Los principales resultados destacan la importancia de la currícula como herramienta para implementar estrategias pertinentes y contextualizadas en ambientes de aprendizajes interculturales. De igual forma, en el estudio se describen los desafíos y retos del Sistema Educativo Nacional para atender la diversidad cultural y propiciar la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de construcción del conocimiento.

La sección ENSAYOS Y ARTÍCULOS presenta cinco textos. El primero es un ensayo titulado *Un problema difícil: distinguir entre la buena educación y la mala educación*, del académico colombiano Carlos Eduardo Maldonado. El estudio invita a reflexionar sobre qué determina la buena educación y la mala

educación. En este sentido, el aprendizaje es considerado como la buena educación, debido a que este prepara para la vida y propicia el pensamiento crítico de los estudiantes. Por otro lado, subraya que la idea de que alguien enseña porque sabe, y otro aprende porque no sabe, es una creencia errónea. Por este motivo, afirma que la mala educación se funda en la enseñanza.

Seguidamente, en el texto *Calidad educativa: análisis situado desde los referentes institucionales de la educación superior*, Sonia María Orozco Hernández analiza críticamente el concepto de calidad y su aplicación en el ámbito educativo. Así, las instituciones educativas a nivel universitario adecúan la calidad en correspondencia con las necesidades de la comunidad a la que atienden. El ensayo finaliza haciendo énfasis en el papel de los miembros de la comunidad universitaria para asegurar una educación de calidad, así como la misión y visión de las instituciones como referentes para efectuar su trabajo con rigurosidad.

Por otro lado, la académica Lilliam Navarrete Rivas, en su estudio el *Acompañamiento pedagógico como indicador de la calidad educativa*, relata este proceso en cuatro carreras que forman parte del pilotaje del nuevo currículo por competencias de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). En sus conclusiones reafirma que el acompañamiento que reciben estas carreras del nuevo modelo no varía con respecto al tratamiento en las demás. También, resalta la necesidad de un proceso más pronunciado para la mejora de la práctica educativa.

Los docentes Javier Antonio Zúniga Moreno y Rigoberto Alejandro King Sing Miranda con su escrito *Formación profesional inclusiva y de calidad para el desarrollo integral de las personas con discapacidad en Nicaragua* destacan las oportunidades en el nivel de formación técnica de las personas con discapacidad, conforme las políticas que desarrolla el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) y mediante la implementación del modelo de formación profesional inclusiva, que busca capacitar técnica y profesionalmente a esta población para su inserción laboral. El estudio finaliza resaltando la importancia de continuar trabajando para asegurar la participación de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo Nacional.

Esta sección finaliza con el texto de Juan Asdrúbal Flores Pacheco, Caroline Maxime Palmer Marley y Henry Alexander Petrie Bejarano, quienes explican la *Diversidad cultural en la Costa Caribe de Nicaragua: desafíos y oportunidades en educación*. Desde esta perspectiva y mediante una revisión bibliográfica y análisis del modelo educativo de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), los autores plantean la gestión de la diversidad cultural como un factor influyente en la comunicación intercultural. Asimismo, abordan como principales resultados que los desafíos en los contextos interculturales pueden ser aprovechados como oportunidades valiosas para enriquecer el acto educativo. De igual forma, resaltan la necesidad de promover una comunicación intercultural para ofrecer una educación equitativa e inclusiva.

En la sección ENTREVISTAS dos académicos comparten sus aportes y

reflexiones en torno a la educación de calidad en el contexto de Nicaragua. En primer lugar, se expone el diálogo con Maribel Duriez González, presidenta del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), quien destaca el quehacer del Sistema Educativo Nacional para asegurar la calidad de la educación en todos los niveles. Seguidamente, se sitúa la conversación entre Elmys Escribanos Hervis, de la Revista Atenas y el Colectivo Editorial de la Revista Iberoamericana en Investigación Educativa de la República de Cuba y Herman Van de Velde, fundador-cooperante de ÁBACO en Red Nicaragua. En este ameno encuentro los académicos intercambian experiencias educativas y profundizan en las estrategias y visiones para transformar la educación, a través de la cooperación genuina y la inclusión de la comunidad en los procesos educativos.

En la sección COMENTARIOS DE LIBROS, Judith Galarza López comparte una reseña crítica del libro *La Gestión de calidad en la cultura organizacional de las Instituciones de Educación Superior nicaragüense. Hacia la instauración de una cultura de calidad en la UNAN-Managua*, de los académicos Ramona Rodríguez Pérez, Jaime López Lowery e Isaías Hernández Sánchez. En esta colaboración, Galarza invita a reflexionar sobre el concepto de calidad y la importancia de llevar a cabo acciones concretas para propiciar la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES). La autora en esta sección expresa que la calidad de la educación en las IES se ve reflejada en su capacidad para atender las necesidades de la comunidad.

En MEMORIA DOCUMENTAL se propone el texto *Mejoramiento de la calidad y la*

eficiencia del Sistema Educativo, que forma parte del libro *La educación en Nicaragua en el marco del proyecto principal de educación: (1980-1986)*. El capítulo de esta obra aborda los esfuerzos y logros que se llevaron a cabo en la primera etapa de la Revolución Popular Sandinista (RPS) para fortalecer el sistema educativo, teniendo como proyecto principal la educación y los cambios profundos y significativos para el pueblo nicaragüense.

Finalmente, la sección POIESIS Y PRAXIS inicia con el estudio de Anielka del Carmen Miranda Rivera, *Aplicación de una unidad didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria*. Esta investigación se realizó con el propósito de implementar estrategias didácticas con estudiantes de educación media para desarrollar el pensamiento crítico, con el interés de facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje. A continuación, el lector encontrará una selección de poemas por dos autores: Marvin Salvador Calero Molina, quien presenta una antología poética con que describe la experiencia de la comunidad educativa en el Programa de Universidad en el Campo (UNICAM), así como una reflexión sobre el quehacer docente, y Junior Alberto Pérez, dos obras sobre el significado y aportes de la Revolución para el desarrollo social del pueblo nicaragüense.



tema central

Índice. Año 3, núm. 6, julio-diciembre 2023
 ISSN: 2789-567X
 e- ISSN: 27903435
 Fecha de recepción: 6 de agosto de 2023
 Fecha de aceptación: 23 de noviembre 2023
 Artículo original arbitrado por pares ciegos

Relación de la asistencia escolar y los resultados de calificaciones en asignaturas de estudio



Salvador Vanegas Guido
 svanegas@sepres.gob.ni
<https://orcid.org/0000-0001-9078-1557>
 Investigador independiente
 Managua, Nicaragua



Ramón Ángel Ortega Rocha
 ortegar@mined.gob.ni
<http://orcid.org/0000-0002-0323-8837>
 Ministerio de Educación
 Managua, Nicaragua

The relation between school attendance and results of marks in subjects

Resumen

La dimensión trascendente de un proceso de investigación educativa radica en que sus resultados aporten a la toma de decisiones que conlleven a la mejora de resultados e impactos. En el presente estudio se ha analizado la posible relación entre la asistencia de estudiantes y la mejora de las calificaciones de lengua y literatura y matemáticas de secundaria, mediante un proceso de dos etapas: aplicando pruebas de Chi cuadrado y Tau-b de Kendall para, inicialmente, definir correlación e intensidad de la misma; además, se construyó un modelo econométrico de mínimos cuadrados ordinarios con el que se ha definido la dirección y la magnitud de la relación entre la asistencia y las calificaciones. Los resultados han permitido comprobar que existe correlación significativa entre las variables de estudio, aun tomando en cuenta la existencia de otras variables que complementen la relación. Además, se ha hecho explícito el tamaño de la magnitud y una dirección positiva entre la asistencia y las asignaturas incluidas en el estudio, lo que ha permitido concluir la necesidad de enfocar políticas educativas que fomenten la asistencia de

estudiantes como parte de los esfuerzos por mejorar el rendimiento escolar, así como definir futuros procesos investigativos que permitan inferir respecto de la causalidad entre la asistencia y las asignaturas en estudio.

Palabras clave: asistencia escolar, toma de decisiones, calidad de la educación, correlación, causalidad.

Abstract

The transcendent dimension of an educational research process lies in its results contributing to decision-making that leads to the improvement of results and impacts. In the present study, the possible relationship between student attendance and the improvement of language and literature, and mathematics grades have been analyzed through a process composed of two stages: applying Chi square and Kendall's Tau-b tests. To initially define correlation and intensity, in addition, an econometric model of ordinary least squares was constructed with which the direction and magnitude of the relationship between attendance and grades has been defined. The results have allowed us to verify that there is a significant correlation between the study variables, even considering the existence of other variables that complement the relationship. In addition, the size of the magnitude and a positive direction between attendance and the subjects included in the study have been made explicit, which has allowed us to conclude the need to focus educational policies that encourage student attendance as part of the efforts to improve school performance, as well as defining future investigative processes that allow inferences regarding the causality between attendance and the subjects of study.

Keywords: school attendance, decision-making, educational quality, correlation, causality.

Introducción

La asistencia escolar, vista desde el imaginario colectivo, tiene relación con los resultados académicos expresados en calificaciones de las diferentes asignaturas de estudio contempladas en el currículo. Sin embargo, es un fenómeno más complejo de lo que se cree, dada la multicausalidad y dimensionalidad de factores y variables que lo componen. En el presente artículo se comparten resultados de una investigación cuantitativa, de carácter descriptivo y correlacional, que ha

permitido profundizar en el conocimiento de la relación entre la asistencia y los resultados académicos alcanzados por estudiantes de séptimo, noveno y undécimo grado de secundaria en centros de estudio públicos de Nicaragua, en las asignaturas de matemáticas y lengua y literatura.

La asistencia constituye uno de los pilares fundamentales para vivir de manera práctica el derecho humano

a la educación; crea condiciones para participar del avance de contenidos y del proceso de construcción de aprendizajes; impacta en la interacción socioemocional y tributa a una cultura de logro y desarrollo de capacidades desde su inmersión sistemática en el proceso educativo. Evidencias presentadas por estudios precedentes realizados en diferentes países, coinciden con los resultados de este estudio, al aproximarse a la comprensión del fenómeno.

La asistencia a clases, para Saccone (2020), es relevante por la influencia que tiene sobre la configuración de procesos particulares de aprobación, reprobación y recuperación. Por su parte, Orozco (2020) hace énfasis en que más allá de los factores sociales y económicos del entorno de los estudiantes, existen factores asociados al contexto escolar y del sistema educativo que inciden en la asistencia, reflejando la complejidad del tema. De lo que no hay duda, tal como lo reflejan London et al. (2016) es que los estudiantes con sistemática falta de asistencia pierden importantes oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal, además de que el carácter acumulativo de las inasistencias afecta los resultados de rendimiento escolar de los estudiantes.

Barreno-Freire et al. (2019), coincidiendo con estudios similares, encontraron una correlación positiva y directamente proporcional entre rendimiento académico y asistencia escolar calculada por medio del coeficiente de correlación de Pearson, lo que, de acuerdo con los autores, significa que hay una correlación positiva moderada y directamente proporcional entre las variables en estudio. Lo que

implica que, si se incrementa el porcentaje de asistencia a clases por parte del estudiante, también su rendimiento académico sube. Por su parte, Pérez y Graell (2004), al estudiar la relación entre asistencia y rendimiento académico a través de *t* de Student y prueba χ^2 (Chi Cuadrado), encontraron que la nota media de los estudiantes que asisten regularmente a clase es superior a la de aquellos que no asisten, concluyendo que, en general, existe una relación positiva entre asistencia y rendimiento académico.

El presente estudio contribuye a la discusión de orden mundial sobre la importancia y la relación entre asistencia y resultados académicos, misma que se salda en paradigmas y en políticas de obligatoriedad de asistencia y normativas de penalización de esta, que se toman en diferentes instituciones educativas de diversos países. En nuestro contexto, con los resultados obtenidos se puede afirmar que existe correlación estadísticamente significativa entre la asistencia y las calificaciones de Lengua y Literatura y Matemática de los grados seleccionados para el estudio, mostrando elementos a tomar en cuenta a partir de definir la magnitud de la correlación existente. Las evidencias coinciden con otros estudios similares en que, si bien es cierto, la asistencia de los estudiantes es relevante en el proceso de aprendizaje, no es la única variable que incide.

La importancia de los resultados que se muestran radica en que se puede comprobar que la asistencia es ineludible a la hora de hacer análisis y tomar decisiones de política, dado que es parte inherente de las variables asociadas al rendimiento estudiantil,

independientemente de la intensidad de la relación existente.

Materiales y métodos

Metodología de la investigación

El diseño del estudio fue de tipo cuantitativo observacional transversal. El objetivo principal consistió en explorar la relación entre la asistencia de los estudiantes y sus calificaciones en las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemáticas durante un punto específico de tiempo, en este caso, en el segundo corte evaluativo de 2023. Se utilizaron métodos estadísticos como pruebas de correlación (Chi cuadrado, Tau-b de Kendall) y modelos econométricos de Mínimos Cuadrados Ordinarios, cuyos resultados permiten inferir respecto a la dirección y magnitud de la relación entre la asistencia y las asignaturas del estudio. Además, para el procesamiento de los datos se ha llevado a cabo la expansión de estos, con el propósito de ajustar las estimaciones para que los resultados se puedan inferir de la población total de la cual se extrajo la muestra.

Selección de la muestra del estudio

Marco muestral

Se seleccionó la población de estudiantes de secundaria del país, específicamente de séptimo, noveno y undécimo grado de los centros educativos del área urbana.

La selección de marco muestral, según los objetivos que persigue el estudio, se realizó tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Centros que imparten el ciclo

completo de secundaria, es decir, de séptimo a undécimo grado.

- Los centros que pertenecen a la modalidad de secundaria regular.
- Los grados séptimo, noveno y undécimo, que originalmente pertenecen al universo de centros del marco muestral de secundaria. Se realiza esta selección ya que estos estudiantes representan a la transición de primaria a secundaria y el final de la secundaria baja y alta.

Con base en los criterios antes mencionados, el marco muestral contiene 291 centros educativos, con 1,141 séptimos grados, 1,047 novenos grados y 750 undécimos grados. Ellos representan un total de 87,462 estudiantes de las 19 delegaciones departamentales a nivel nacional.

Selección de la muestra

Para la selección de la muestra se utilizó la metodología de muestreo estratificado proporcional, el cual es representativo de las 19 delegaciones departamentales y cuyas proporciones se establecieron tomando en cuenta la cantidad de centros educativos que cumplían con los criterios de selección del marco muestral y para cada una de las delegaciones departamentales.

La muestra se construye de manera bietápica, seleccionando, de manera aleatoria, primero los centros educativos por delegaciones y, posteriormente, seleccionando secciones de los grados séptimo, noveno y undécimo. Una vez seleccionadas las secciones para los distintos grados, la información necesaria

se compila para todos los estudiantes que en ese momento se encuentren activos en esas secciones (matrícula actual de la sección). En este caso, se recopila información de asistencia y calificaciones de Lengua y Literatura y Matemáticas de 2,528 estudiantes en total.

Instrumentos de recopilación de información

La recolección de datos estuvo dirigida para obtener dos tipos de información: en primer lugar, el porcentaje de asistencia de cada uno de los estudiantes de la matrícula actual de los grados y secciones seleccionadas, estos datos se recopilan para los meses de abril y mayo de 2023 (II corte evaluativo de 2023); se calcula el promedio de asistencia para los dos meses, sumando la cantidad de días que el estudiante asistió a clases dividido entre la cantidad de días hábiles sumados de los dos meses en estudio. En segundo lugar, es requerido compilar las calificaciones de cada uno de los estudiantes en el mismo periodo, en este caso, de Lengua y Literatura y Matemáticas.

Además de los datos antes mencionados, en el instrumento de compilación se incluyeron otras variables de utilidad para complementar el análisis, estos fueron: delegación departamental y municipal donde se ubica el centro educativo, turno, sección, sexo y edad del estudiante. Para la compilación de los datos antes descrita, se utilizaron formatos digitales elaborados en hojas de cálculo, uno para la recopilación de la asistencia y otro para la recopilación de las calificaciones de las asignaturas en estudio.

Registro y procesamiento de la base de datos

El registro de los datos se realiza por técnicos digitadores previamente capacitados en formato de Excel, con el cual se generan las bases de datos conformadas por los centros, grados, secciones y estudiantes correspondientes. Estas bases de datos son posteriormente cargadas y procesadas en el programa estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Con los datos digitados, se construyó una base de datos de asistencia y una base de datos de calificaciones por estudiantes, las cuales se unieron mediante el procedimiento de “Fusión de Archivos” de SPSS, tomando como referencia la variable clave “Código de Estudiante”.

Procesamiento y resultados centrales para el análisis de la información

La hipótesis alternativa del estudio indica que existe relación significativa entre la asistencia de los estudiantes y sus respectivas calificaciones en las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemáticas. Para corroborar la hipótesis mencionada, se utilizaron dos metodologías que permiten aceptarla o rechazarla:

- El análisis de tablas cruzadas se realizó utilizando los estadísticos de Chi Cuadrado y Coeficiente de correlación de rango Tau-b de Kendall (debido a que existen variables empatadas), los cuales permiten tener una primera aproximación de la posible asociación existente entre las variables en estudio.

→ Utilizando modelos de regresión lineal simple, los cuales, según Liviano y Pujol (2013), se encargan de estudiar el comportamiento de una variable que hemos definido como “variable explicada”, en función de otra u otras variables que suelen llamarse “variables explicativas”.

En el caso de la prueba de Chi cuadrado, cuando se lleva a cabo el cálculo de esta, se calcula un p-valor que indica la probabilidad de obtener resultados tan extremos como los observados en la muestra si la hipótesis nula, que afirma que no hay asociación entre las variables, es verdadera. Para interpretar los resultados de la prueba de Chi cuadrado, comparamos el p-valor con el nivel de significancia establecido (generalmente 0.05). Si el valor p es menor que el nivel de significancia ($p < 0.05$), rechazamos la hipótesis nula y concluimos que hay evidencia suficiente para afirmar que hay una asociación significativa entre las variables. En este caso, se dice que los resultados son estadísticamente significativos. El 0.05 representa el umbral que determina cuán improbable debe ser el resultado bajo la hipótesis nula, con el fin de que consideremos que hay suficiente evidencia para rechazarla.

Resultados y discusión

Resultados

Análisis de tablas cruzadas utilizando los estadísticos de Chi Cuadrado y Tau-b de Kendall (Lengua y Literatura)

Para la simplificación del análisis de tablas cruzadas entre la asistencia y las

calificaciones de Lengua y Literatura, las variables han sido discretizadas de la siguiente manera:

En el caso de la asistencia:

- Asistencia baja (menos de 70 %)
- Asistencia intermedia (entre 70 % y menos de 90 %)
- Asistencia alta (mayor o igual a 90 %)

En el caso de las calificaciones de Lengua y Literatura y Matemáticas:

- Calificaciones bajas (menos de 70 puntos)
- Calificaciones intermedias (entre 70 y menos de 90 puntos)
- Calificaciones altas (mayor o igual a 90 puntos)

Al analizar el comportamiento de las calificaciones de Lengua y Literatura versus la asistencia, es posible observar un comportamiento definido en dicha relación, partiendo de un grupo con baja asistencia y calificaciones (48.8 %), que tiende a disminuir a medida que la asistencia se incrementa (27.3 %). Por otro lado, un grupo pequeño con asistencia baja y calificaciones altas (22.4 %) se incrementa a medida que la asistencia hace lo mismo (48.9 %).

Bajo el método de observación, podríamos afirmar que existe la probabilidad de que el nivel de asistencia de los estudiantes puede estar relacionado con las calificaciones de estos en Lengua y Literatura y con una dirección que indica que, si se incrementa la asistencia, de manera positiva, las calificaciones tendrán el mismo comportamiento.

Tabla 1

Porcentaje de estudiantes según la asistencia y el puntaje obtenido en Lengua y Literatura (medidos como rangos para ambas variables)

	Nivel de calificados		
	Calificaciones Bajas	Calificaciones Intermedias	Calificaciones Altas
Asistencia Baja	48,8	28,8	22,4
Asistencia Intemedia	43,6	24,6	31,8
Asistencia Alta	27,3	23,8	48,9

Fuente: Elaboración propia.

Para corroborar la posible relación estadística entre la asistencia y las calificaciones de Lengua y Literatura se ha utilizado, en primer lugar, el análisis de Chi Cuadrado mediante la prueba de independencia en tablas de clasificación múltiple.

La prueba se realiza con un nivel de significación del 5 %. Se rechazará la hipótesis nula si el coeficiente de la “significación asintótica bilateral” (p-valor) de la prueba de Chi Cuadrado es mayor al 5 por ciento, en caso contrario se acepta la hipótesis nula.

El propósito de realizar este tipo de análisis es determinar si hay alguna relación entre dos criterios de clasificación o si son completamente independientes, cuando se estudian simultáneamente, bajo la hipótesis nula de que hay independencia entre ambas (Ochoa, 2014).

Dado: $X^2 = \sum (F_o - F_e) / F_e$

Donde:

- X2 = Valor de Chi Cuadrado
- Fo = Frecuencia observada
- Fe = Frecuencia esperada

Para el análisis con Chi cuadrado se ha definido las hipótesis a utilizar:

H₀: El nivel de asistencia de los estudiantes no está asociado al nivel de las calificaciones de Lengua y Literatura obtenida por estos.

H₁: El nivel de asistencia de los estudiantes está asociado al nivel de las calificaciones de Lengua y Literatura obtenida por estos.

Tabla 2

Resultados de la prueba Chi Cuadrado: nivel de asistencia versus nivel de calificaciones de Lengua y Literatura

Pruebas de chi-cuadrado: Asistencia vs calificaciones Lengua y Literatura			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,475.514 ^a	4	0.000
Razón de verosimilitud	4,593.083	4	0.000
Asociación lineal por lineal	4,190.349	1	0.000
N de casos válidos	85,017		

a/: 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3184.02.

Fuente: Elaboración propia.

Al observar el p-valor o significación asintótica (bilateral), se puede comprobar que es menor al 5 %, lo cual permite rechazar la hipótesis nula (el nivel de asistencia de los estudiantes no está asociado al nivel de las calificaciones de Lengua y Literatura obtenida por estos), y aceptar la hipótesis alterna, la cual indica que lo siguiente: el nivel de asistencia de los estudiantes está asociado al nivel de las calificaciones de Lengua y Literatura obtenida por estos.

Para ampliar la validación de los resultados, se realiza una prueba de coeficiente de correlación de rangos Tau-b de Kendall, la cual es una medida no paramétrica de correlación para variables ordinales o de rangos que tiene en cuenta los empates, es decir, tablas con el mismo número de niveles de medición, 2x2, 3x3, etc.

Como se observa en la tabla 3, al realizar la correlación para los rangos de asistencia y calificaciones de Lengua y Literatura, el p-valor o significancia bilateral de la prueba es del 0.00 el cual es menor al 5 %, lo que permite rechazar la hipótesis nula, es decir que no existe correlación entre las variables, por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa que refiere que existe correlación entre las variables de estudio. Los valores de la intensidad de la correlación de la prueba van de -1 a 0 si la relación es negativa y de 0 a 1 si la relación es positiva, entre más cercano a 1 o -1, la intensidad de la relación es más fuerte. En este caso, es importante mencionar que la intensidad de la correlación es baja (0.211), de esta manera se indica la existencia de otras variables que pueden incidir en esta relación.

Tabla 3

Resultados Tau-b de Kendall para el nivel de asistencia versus calificaciones de Lengua y Literatura

Correlaciones: Nivel de asistencia versus nivel de calificaciones Lengua y Literatura

		Nivel de Asistencia	Nivel de calificaciones de Lengua y Literatura
Tau_b de Kendall	Nivel de Asistencia	Coefficiente de correlación	0,211
		Sig. (bilateral)	0,000
	N		86458
	Nivel de calificaciones de Lengua y Literatura	Coefficiente de correlación	0,211
Sig. (bilateral)		0,000	-
N		84618	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la relación entre la asistencia y las calificaciones de Lengua y Literatura, utilizando modelos de regresión simple por mínimos cuadrados ordinarios

Hasta ahora, el análisis realizado ha indicado que existe relación entre la asistencia y las calificaciones en Lengua y Literatura; sin embargo, no se ha definido la dirección y la magnitud de la relación. En el caso de la dirección, si el aumento o disminución de una variable produce el aumento o disminución de la otra (dirección positiva); o si el aumento o disminución de una variable está asociado con una disminución o aumento en la otra variable (dirección negativa). En el caso de la magnitud de la relación, se refiere a la fuerza o intensidad con la que una variable está asociada a otra, en este caso, utilizaremos el modelo de regresión simple por mínimos cuadrados para que, mediante las variables independientes podamos inferir cuánto cambia la variable dependiente por cada unidad de cambio en la independiente.

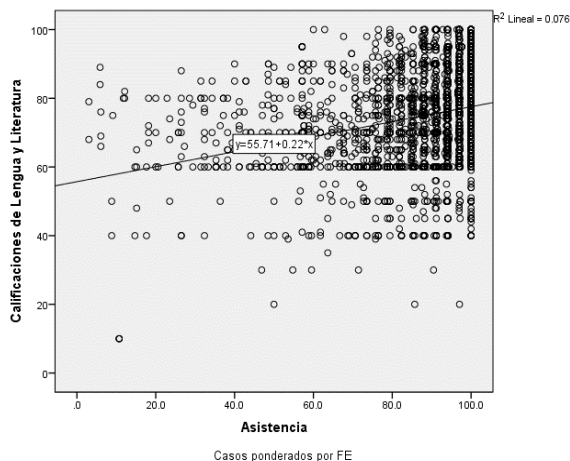
Los modelos de regresión son una relación funcional, que constituyen una afirmación (frecuentemente expresada en forma de una ecuación) donde una variable, expresada como la variable dependiente, tal como lo indica su nombre, depende o es explicada por una o más variables expresadas como variables independientes (Copete, 2007).

Tomando como referencia el presente estudio, se puede establecer la hipótesis de relación funcional, en la que las calificaciones obtenidas por los estudiantes (Y) depende del nivel de la asistencia de estos (X) en el período de estudio y de manera positiva. Es decir, si se incrementa la asistencia, se incrementará el puntaje obtenido por los estudiantes en sus calificaciones (dirección positiva), por lo tanto Y está en función de X.

$$Y = f(X)$$

Figura 1

Gráfico de Dispersión simple para modelo de regresión lineal, asistencia versus calificaciones de Lengua y Literatura



Fuente: Elaboración propia.

Análisis de gráfico de dispersión de las variables

Los gráficos de dispersión presentan una primera aproximación de dirección de la relación, la cual se muestra en la tendencia general de los puntos en el gráfico. En este caso, podemos observar una relación positiva, además de la forma y fuerza de la relación, en donde los puntos no siguen una línea del todo recta, lo que podría implicar una relación no lineal o débil.

construir un modelo de regresión lineal con estas variables, si la significancia resultada en la tabla ANOVA es menor al 5 %.

Antes de analizar los resultados de significancia de la tabla ANOVA, se deben de establecer las hipótesis estadísticas pertinentes:

$H_0: \beta = 0$

$H_1: \beta \neq 0$

Prueba F de significancia conjunta: resultados de la tabla ANOVA

Los resultados contenidos en la tabla ANOVA (*Analysis of Variance* o Análisis de Varianza) muestran la posible aceptabilidad del modelo desde el punto de vista estadístico. Simplificando el análisis se puede afirmar que es posible

En este caso, para que el modelo lineal sea válido, interesa que el valor de beta sea distinto de cero. Observando la tabla 4, el valor de la significancia (Sig.) es menor al 5 %, es decir, el valor de beta es diferente de cero, lo que implica que el modelo de regresión lineal es válido. En otras palabras, las variables están relacionadas linealmente.

Tabla 4

Análisis de la varianza para el modelo de regresión lineal

ANOVA ^a					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	1384754,744	1	1384754,744	6982,570	.000b
M1 Residuo	16859758,392	85015	198,316		
Total	18244513,136	85016			

^a Variable dependiente: LL

^b Predictores: (Constante), P_Asist

Fuente: Elaboración propia.

Coefficientes del modelo de regresión

Tal como se muestra en la tabla 5, el p-valor o significancia de la variable independiente es menor a 5 %, lo que indica que la relación entre las variables dependiente e independiente es estadísticamente significativa.

De la información de la tabla 5 se puede extraer los coeficientes que conforman la ecuación de la recta de regresión:

$$\hat{Y} = a + bx \pm Se$$

$$\text{Lengua y Literatura} = 55.715 + 0.218 * \text{Asistencia}$$

Además de estadísticamente significativa, la relación es también positiva (coeficiente beta positivo). Lo anterior implica que un incremento de 1 punto porcentual en la asistencia generaría un incremento de 0.218 puntos en la calificación de Lengua y Literatura.

Tabla 5

Resultados del modelo de regresión simple

Coefficientes del modelo de regresión lineal^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
(Constante)	55,715	,228		244,8730	0,000
M1 P_Asist	,218	,003	,275	83,562	0,000

^a Variable dependiente: LL

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de tablas cruzadas utilizando los estadísticos de Chi Cuadrado y Tau-b de Kendall (Matemáticas)

Al igual que en Lengua y Literatura, en Matemática es posible observar un comportamiento en la relación, aunque menos incidente que en la asignatura de

Lengua. Lo anterior es posible de asegurar, ya que la proporción de estudiantes que pasa de tener calificaciones altas (24.3 %) cuando su asistencia es baja, a obtener calificaciones altas con alta asistencia (37.6 %), es menor al incremento observado en Lengua y Literatura.

Tabla 6

Porcentaje de estudiantes según la asistencia y el puntaje obtenido en Matemática, (medidos como rangos para ambas variables)

Rango Asistencia (porcentaje)	Rango Calificaciones Matemáticas (puntos)		
	Menos de 70	Mayor o igual a 70 y menos de 80	Mayor o igual a 80
Menos de 70	60,4	15,3	24,3
Entre 70 y menos de 90	55,8	21,5	22,7
Mayor o igual a 90	39,7	22,7	37,6

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de Chi cuadrado permite tener una primera aproximación de la posible relación que pueda existir entre estas variables. Esto se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 7

Resultados de la prueba Chi Cuadrado: nivel de asistencia versus nivel de calificaciones de Matemática

Pruebas de chi-cuadrado: Asistencia vs calificaciones Matemáticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3110.913	4	0,000
Razón de verosimilitud	3.155,909	4	0,000
Asociación lineal por lineal	2.478,341	1	0.000
N de casos válidos	86.376		

^a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3184.02.

Fuente: Elaboración propia.

Al observar el p-valor o significación asintótica (bilateral), se puede comprobar que este valor es menor al 5 %, lo cual permite rechazar la hipótesis nula que indica que el nivel de asistencia de los estudiantes no está asociado al nivel de las calificaciones de Matemática y aceptar la hipótesis alterna la cual nos

indica que el nivel de asistencia de los estudiantes está asociado al nivel de las calificaciones de Matemática.

Al realizar la prueba de coeficiente de correlación de rangos Tau-b de Kendall se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 8

Resultados Tau-b de Kendall para el nivel de asistencia versus calificaciones de Matemática

Correlaciones: Nivel de asistencia versus nivel de calificaciones Matemática			
		Nivel de Asistencia	Nivel de calificaciones de Matemática
Tau_b de Kendall	Nivel de Asistencia	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	86458
	Nivel de calificaciones de Matemática	Coefficiente de correlación	0,187
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	85964

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la relación para los rangos de asistencia y calificaciones de Matemática, el p-valor o significancia bilateral de la prueba es de 0.00, menor al 5 %, esto permite rechazar la hipótesis nula que indica que no existe correlación entre las variables, por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa. No obstante, el coeficiente de intensidad de la correlación es bajo (0.187) y aun menor que el observado en Lengua y Literatura (0.211), lo cual corrobora lo observado en la tabla 6, en donde el incremento de quienes obtienen mejores calificaciones cuando mejoran su asistencia, es menos

significativo que el observado en Lengua y Literatura.

Análisis de la relación entre la asistencia y las calificaciones de Matemática, utilizando modelos de regresión simple por mínimos cuadrados ordinarios

Para complementar el análisis de correlación entre la asistencia y las calificaciones de Matemática, se ha utilizado un modelo de regresión simple por mínimos cuadrados ordinarios.

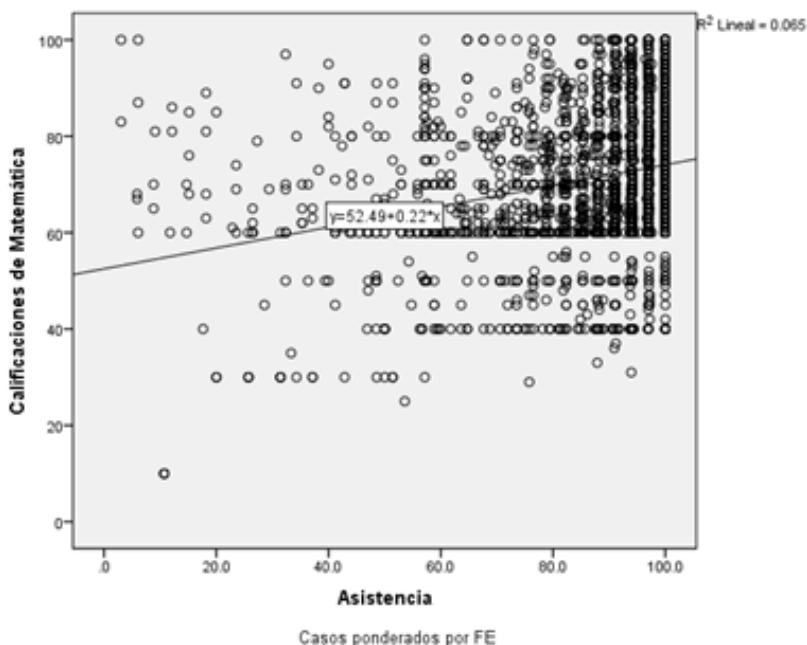
Análisis de gráfico de dispersión de las variables

Por simple observación, se puede analizar que el comportamiento de las variables asociadas no muestra una tendencia definitiva en particular, sin embargo, al

trazar la línea de ajuste total, es posible observar un ligero comportamiento creciente en los puntos respecto a esta, lo que expresa, como primera herramienta de prueba, que existe una relación positiva entre la asistencia y las calificaciones de Lengua y Literatura.

Figura 2

Gráfico de dispersión simple para modelo de regresión lineal, asistencia versus calificaciones de Matemática



Fuente: Elaboración propia.

Prueba F de significancia conjunta: resultados de la tabla ANOVA

Los resultados contenidos en la tabla ANOVA, los cuales dan cuenta de la aceptabilidad del modelo desde el punto de vista estadístico, son los siguientes:

Tabla 9

Análisis de la varianza para el modelo de regresión lineal

ANOVA ^a					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	1312744,315	1	1312744,315	59998,407	.000 ^b
M2 Residuo	18902747,478	86374	218,849		
Total	20215491,792	86375			

a. Variable dependiente: MAT

b. Predictores: (Constante), P_Asist

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 9, el p-valor (0.00) es menor al 5 %, lo cual nos indica que es posible construir un modelo de regresión lineal con estas variables.

Coefficientes del modelo de regresión

Tal como se muestra en la tabla 10, el p-valor o significancia de la variable independiente es menor a 5 %, lo que indica que las calificaciones obtenidas por los estudiantes en Matemática se pueden explicar por el porcentaje de asistencia escolar de estos.

Tabla 10

Resultados del modelo de regresión simple

Coefficientes ^a					
Modelo	Coefficientes no estandarizados		Coefficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
(Constante)	52,494	,243		215,806	0,000
M2 P_Asist	,216	,003	,255	77,449	0,000

a. Variable dependiente: MAT

Fuente: Elaboración propia.

De la información de la tabla 10 se puede extraer los coeficientes que conforman la ecuación de la recta de regresión, la cual sería la siguiente:

$$\hat{Y}=a+bx\pm Se$$

Lengua y

Literatura=52.494+0.216*asistencia

Lo anterior implica que un incremento de 1 punto porcentual en la asistencia generaría un incremento de 0.216 puntos en la calificación de Matemática.

Discusión

El estudio realizado coincide con estudios similares previos, al poner de manifiesto la importancia de la asistencia escolar de los estudiantes como un factor fundamental que está relacionado con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Desde este punto de vista, la variable está relacionada de manera positiva con el incremento de las calificaciones de los estudiantes, variable que se considera un proxi del aprendizaje antes mencionado, de ahí la importancia de valorar el efecto que esta tiene en el rendimiento de los estudiantes de secundaria, específicamente en las calificaciones de Lengua y Literatura y Matemática.

De los resultados obtenidos se destaca que existe correlación estadísticamente significativa entre la asistencia y las calificaciones de Lengua y Literatura y Matemática de los grados seleccionados para el estudio, aunque también es importante destacar que la correlación existente entre estas variables y para ambas asignaturas es baja. Se ha de tener en cuenta que, si bien es

cierto, la asistencia de los estudiantes es importante en el proceso de su aprendizaje, también existen otras variables que pueden incidir, tal es el caso de las condiciones de los centros educativos, la pedagogía y didáctica docente, motivación, el respaldo de madres y padres, así como la condición socioeconómica de los estudiantes, variables que han resultado significativas en la incidencia de los resultados de pruebas internacionales como ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo).

En este caso, la importancia de los resultados radica en que se puede evidenciar que la asistencia es uno de los elementos que está presente y que forman parte de las variables que están asociadas al rendimiento estudiantil, independientemente de la intensidad de la relación existente. Otro resultado a destacar de la asistencia es la diferencia de la relación e intensidad de esta cuando se trata de Lengua y Literatura respecto a Matemática; conforme a las pruebas realizadas, es posible observar que la intensidad de la relación es mayor con Lengua y Literatura respecto de Matemática.

Conclusiones

Tal como se evidencia en estudios previos, incluyendo los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos de la Calidad, específicamente en el análisis de factores asociados, el fenómeno de la educación es multidimensional y multicausal, en el que influyen los entornos sociales y familiares, la condición económica, el ambiente y gestión escolar, la pedagogía, la formación docente y didácticas aplicadas en el aula, el modelo de

evaluación de aprendizajes, entre otros. Por lo tanto, resulta evidente que una sola variable no pueda explicar en su plenitud los resultados obtenidos por los estudiantes en el aula de clases, aunque sí se puede indagar y mostrar explícitamente su relación, dirección e intensidad.

Desde los resultados del presente estudio, se puede afirmar con evidencias que existe correlación estadísticamente significativa entre la asistencia y las calificaciones de Lengua y Literatura y Matemática en los grados seleccionados para la investigación.

Promover altos niveles de asistencia de los estudiantes en sus centros educativos resulta de vital importancia de cara al objetivo de la mejora en la calidad educativa, tomando en cuenta los múltiples desafíos que se enfrentan para alcanzar calidad de aprendizajes. Conocer y profundizar sobre el tipo de relaciones entre asistencia y resultados académicos definitivamente aporta a cerrar la brecha en la identificación de la diversidad de factores que puedan estar afectando al rendimiento estudiantil y, en consecuencia, actuar para transformar la realidad enfrentando los retos que conlleva.

Listado de referencias

- Barreno-Freire, S., Haro-Jácome, O. y Freire-Yandún, P. (2019). Relación entre rendimiento académico y asistencia como factores de promoción estudiantil. *Revista Cátedra*, 2(1), 44-59. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>
- Copete, C. (2007). *Introducción al análisis de regresión lineal*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Liviano Solís, D. y Pujol Jover, M. (2013). *Modelos de Regresión Lineal Simple y Múltiple con R*. Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/71665/9/Econometr%C3%ADa%20con%20R_M%C3%B3dulo%201_Modelos%20de%20Regresi%C3%B3n%20Lineal%20Simple%20y%20M%C3%BAltiple%20con%20R.pdf
- London, R.A., Sanchez, M., & Castrechini, S. (2016). The dynamics of chronic absence and student achievement [La dinámica de la ausencia crónica y logro estudiantil]. *Education Policy Analysis Archives*, 24(112), 1-33. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2471>
- Ochoa Torrez, R. (2014). *Análisis estadístico con el SPSS*. https://www.academia.edu/43535728/ANALISIS_ESTADISTICO_CON_EL_SPSS
- Orozco, J. I. C. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Revista de Educación*, (26), 121-135. <https://doi.org/10.18172/con.4443>
- Pérez, J. y Graell, S. (2004). Asistencia a clase y rendimiento académico en estudiantes de medicina. La experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de Educación Médica*, 7(2), 85-89. <https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v7n2/original4.pdf>
- Saccone, M., (2020). La asistencia a clases de los estudiantes en la educación media superior. Aportes desde una investigación etnográfica en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 50(2), 55-88. <https://doi.org/10.48102/ree.2020.50.2.59>



Índice. Año 3, núm. 6, julio-diciembre 2023
ISSN: 2789-567X
e-ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 6 de julio de 2023
Fecha de aceptación: 28 de octubre 2023
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Calidad y pertinencia en el proceso evolutivo de la educación técnica y formación profesional en Nicaragua



Mirna Ileana Cuesta Loáisiga (1)
mcuesta@inatec.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0003-3552-0543>



Marcos Antonio Espinoza Pichardo (1)
maespinoza@inatec.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0003-2222-0963>

(1) Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC)
Managua, Nicaragua

Quality and pertinence on the evolutionary process of technical education and vocational training in Nicaragua

Resumen

La calidad y pertinencia son elementos determinantes en la educación técnica y formación profesional en Nicaragua; están presentes en el currículum que responde a las demandas de los sectores productivos y los proyectos de inversión nacional, así como en las políticas educativas que restituyen los derechos de la población para hombres y mujeres del campo y la ciudad. También, están presentes en la actualización y especialización docente y en la dignificación de ambientes educativos a nivel nacional. Los resultados referidos proceden de una investigación en que se aplicó la técnica de análisis de documentos metodológicos, informes ejecutivos del proceso de transformación curricular, monitoreo de medios y revisión bibliográfica, con el propósito de asegurar la confiabilidad de la información para el análisis del proceso evolutivo que ha experimentado el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) durante el período comprendido del año 2015 al 2023. El proceso de transformación curricular y de infraestructura ha permitido que se amplíe la cobertura y diversificación de la oferta académica, restituyendo

el derecho a una educación gratuita y de calidad con equidad de género. Asimismo, la actualización y formación docente ha permitido el fortalecimiento de las competencias en la praxis docente, al contar con un personal capacitado los estudiantes reciben una educación de calidad, formándolos con competencias que les permiten la inserción laboral.

Palabras clave: pertinencia, calidad, currículo, docentes, equipamiento, infraestructura.

Abstract

Quality and pertinence are determining elements in Technical Education and Vocational Training in Nicaragua; they are present in the curriculum that responds to the demands of the productive sectors and national investment projects, as well as in educational policies that restore the rights of the population, for men and women in the countryside and the city. Likewise, they are present in the process of updating and specializing teachers and in the dignification of educational environments at the national level. The referred results come from an investigation that applied the technique of analysis of methodological documents, executive reports of the curricular transformation process, media monitoring and literature review, with the purpose of ensuring the reliability of the information for the analysis of the evolutionary process that has been experienced by the National Technical and Technological Institute (INATEC) during the period of 2015 to 2023. The process of curricular and infrastructure transformation has allowed the coverage and diversification of the academic offer to be expanded, restoring the right to a free and quality with gender equality education. Likewise, teacher updating and training has allowed the strengthening of skills in teaching practice, by having trained personnel students receive a quality education, training them with skills that allow them to enter the workforce

Keywords: pertinence, quality, curriculum, teachers, equipment, infrastructure.

Introducción

De acuerdo con Arrien (2000), la “calidad y pertinencia constituyen el espíritu vivificador de todo proceso educativo y sus resultados” (p. 16). En esa misma perspectiva, Fiszbein et al. (2018, p. 9) refieren la prioridad de “la calidad y pertinencia de la oferta educativa y de la capacitación profesional” para fortalecer el vínculo entre las habilidades desarrolladas en el sistema educativo y las requeridas en el mercado laboral, así

como su contribución a la transformación productiva y la integración social de las personas.

Llisterri et al. (2013, p. 16) plantean el principio de la “educación de alta calidad y la pertinencia” para el desarrollo del capital humano, la formación continua para el trabajo y la innovación. Este planteamiento se corresponde con el de

Vanegas et al. (2021), quien argumenta sobre el “mejoramiento continuo de la calidad y pertinencia de la oferta educativa y de sus instituciones” (p. 13), como un proceso de esfuerzos conjuntos y articulados entre los subsistemas educativos y los sectores productivos.

Es importante resaltar que la calidad y pertinencia son elementos inseparables en la gestión educativa. En ese sentido, Vanegas et al. (2021) definen la pertinencia como “el grado de correlación y congruencia de los sistemas educativos con las necesidades sociales e individuales y con las aspiraciones a un desarrollo humano sostenible. Está íntimamente vinculada con la calidad: no puede haber calidad sin pertinencia” (p. 101).

La calidad y pertinencia son dos elementos fundamentales en los procesos educativos, así lo establece la Ley General de Educación:

Calidad de la educación: Se entiende por calidad, el criterio transversal de la educación nicaragüense que desafía los procesos educativos en relación con los resultados académicos y con la relevancia de los aprendizajes para la vida de los educandos. Abarca la concepción, diseño de planes y programas de estudio que conforman parte importante del currículum; así como el desempeño o rendimiento de los educandos, del propio sistema educativo como tal y de la educación en su relación con el capital humano requerido por el desarrollo de la nación. La calidad de la educación apunta a la construcción y desarrollo

de aprendizajes relevantes, que posibiliten a los educandos enfrentarse con éxito ante los desafíos de la vida y que cada uno llegue a ser un sujeto-actor positivo para la comunidad y el país.

Pertinencia de la educación: constituye el criterio que valora si los programas educativos, los procesos relacionados con el logro de sus contenidos, métodos y los resultados, responden a las necesidades actuales y futuras de los educandos, así como a las exigencias del desarrollo global del país y a la necesidad de ubicarse con éxito en la competitividad internacional. (Ley 582, 2006, art. 6)

De acuerdo con el Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026, la pertinencia es conceptualizada como el “desarrollo coherente del proceso educativo flexible y vinculante tanto con las demandas de los sectores de la economía, como las de la población estudiantil, a través de un currículo pertinente y relevante” (GRUN, 2021, p. 92).

En este sentido, la Ley 1063, Ley Reguladora del INATEC (2021, art. 3) establece la calidad y pertinencia entre sus fines, orientados a “contribuir al desarrollo económico del país y al mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo nicaragüense, mediante la Educación Técnica y Formación en relación directa con los diversos sectores económicos nacionales e intereses individuales de las personas progresistas”.

Estos dos eslabones indispensables, calidad y pertinencia, están presentes en la educación técnica y formación profesional en Nicaragua. Son asegurados desde un currículum que responde a las demandas de los sectores productivos y los proyectos de inversión nacional, así como a las políticas educativas que restituyen los derechos de la población, para hombres y mujeres del campo y la ciudad.

La actualización y especialización docente es priorizada como eje estratégico para que sea posible la calidad y pertinencia educativa, que marcha de manera simultánea con la dignificación de ambientes educativos a través de la rehabilitación, ampliación y construcción de infraestructura de centros tecnológicos, que cuentan con materiales fungibles y equipamiento didáctico y tecnológico para estudiantes y protagonistas a nivel nacional.

Calidad y pertinencia en el modelo nacional de la educación técnica en Nicaragua

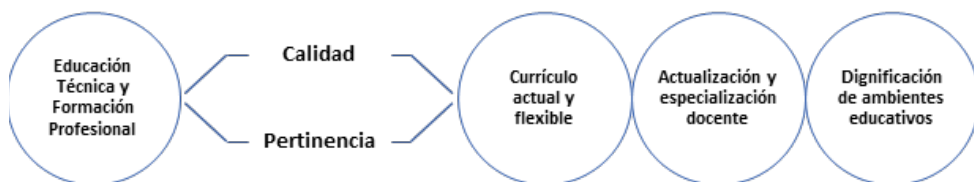
En su Modelo Nacional de Educación Técnica y Formación Profesional basado en competencias (2018) INATEC integra la calidad y pertinencia educativa,

fundamentada en la metodología de aprender-haciendo, que es implementada a través de una cultura permanente de transformación curricular, que permite espacios dinámicos y participativos con los sectores productivos, garantizando perfiles profesionales y documentos curriculares actualizados.

La Educación Técnica y Formación Profesional está centrada en el desarrollo de competencias técnicas, tecnológicas, procedimentales, actitudinales y de cultura emprendedora. Los estudiantes y docentes son sujetos activos en el proceso de aprendizaje; fomentan una conciencia crítica, reflexiva y proactiva. La oferta formativa se ajusta continuamente a las demandas socioeconómicas del país, asegurando su relevancia y pertinencia en diferentes modalidades de aprendizaje. Las oportunidades formativas que implementa INATEC permiten a los estudiantes adquirir competencias facilitando su integración a la empleabilidad y la continuidad educativa a través de la articulación con la educación superior, en carreras como Administración, Contabilidad, Programación, Banca y Finanzas, Agropecuario, Agroindustria de los Alimentos y Dibujo arquitectónico.

Figura 1

Elementos de la pertinencia y calidad de la Educación Técnica y Formación Profesional en Nicaragua



Fuente: Elaboración propia.

La formación se desarrolla mediante las modalidades presencial, semipresencial, b-learning, e-learning, con duración entre uno a tres años, en distintos turnos (matutino, vespertino, nocturno, diurno y fin de semana). En sus manifestaciones de pertinencia puede mencionarse la integración del aprendizaje del idioma inglés en los planes de formación de 35 carreras técnicas, lo cual es esencial para mejorar las competencias de los estudiantes en un mercado laboral globalizado. También, se fortalecen las competencias para la innovación y el emprendimiento, así como actividades extracurriculares en deportes, arte y cultura, lo que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

Se cuentan con resultados positivos como la ampliación de la cobertura y diversificación de la oferta formativa con logros significativos, pasando de 45 a 61 centros tecnológicos en el país, aumentando así el acceso a la educación técnica, tecnológica, inclusiva y gratuita; en cuanto a la oferta formativa esta ha crecido de 38 a 70 carreras, distribuidas en tres sectores económicos: Industria y Construcción con 29 carreras, Comercio, Servicios, Turismo y Hotelería con 28 carreras y Agropecuario y Forestal con 13 carreras. Estos avances han tenido un impacto en la calidad de la educación técnica y profesional en Nicaragua, mejorando las competencias, habilidades y destrezas de los estudiantes, que les permitan una oportunidad de empleo y su contribución al desarrollo económico y social del país. La ampliación de la oferta formativa, junto con la actualización constante del currículo y el fortalecimiento de la infraestructura y el equipamiento, ha permitido que INATEC

responda eficazmente a las demandas del sector productivo y las necesidades de la sociedad.

Los avances en la Educación Técnica y Formación Profesional en Nicaragua reflejan un compromiso continuo con la calidad y la pertinencia educativa, adaptándose a las exigencias del contexto socioeconómico y tecnológico actual. Como bien expresa Barreda (2021), se ha “venido evolucionando de acuerdo con las necesidades que tienen las comunidades” (p. 163).

Pertinencia curricular para la calidad de la Educación Técnica y Formación Profesional

La pertinencia curricular es un componente esencial en la Educación Técnica y Formación Profesional, tal como lo demuestra la experiencia acumulada en los programas formativos y estrategias de capacitación implementadas por INATEC. Desde el año 2015, la institución ha estado inmersa en un proceso de transformación curricular a fin de mejorar la calidad educativa en el país, alineándose con las demandas laborales, el desarrollo humano y económico nacional.

La pertinencia de la Educación Técnica y Formación Profesional ha sido posible gracias al proceso de transformación curricular que tomó tres ámbitos incidentes en los diferentes programas y estrategias de educación técnica y tecnológica, estos son:

- *Actualización y diseño de nuevos perfiles profesionales.* El proceso de transformación curricular impulsado incluyó la actualización

y diseño de nuevos perfiles profesionales y documentos curriculares de carreras técnicas. Este esfuerzo ha inducido a una actualización técnica, tecnológica y pedagógica del personal docente y académico, así como la mejora de infraestructura y equipamiento en los Centros Tecnológicos. Estos cambios han asegurado una educación relevante y adaptada a las necesidades de sectores productivos y enfocada al desarrollo humano pleno de las personas, familias y comunidades.

- *Oferta formativa y adaptación al ámbito laboral.* La oferta formativa es revisada y evaluada continuamente, considerando el contexto territorial y las demandas de los sectores productivos, a su vez, está alineada al Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026. Esto ha mostrado resultados importantes, como programas educativos, pertinentes y flexibles, que permiten salidas tempranas para el trabajo y su movilidad en el sistema educativo nacional.
- *Responsabilidad con las necesidades y demandas sociales.* La pertinencia curricular, como señalan García (2002) y Pupiales (2012), refieren a la capacidad de las instituciones educativas para responder a las necesidades de formación de la sociedad. Esto implica una interacción constante con el entorno para identificar problemáticas y proponer soluciones, asegurando que la educación sea socialmente

productiva. INATEC ha tomado en cuenta estos principios porque su enfoque está centrado en las personas, fundamentada en valores cristianos, socialistas y solidarios que promueve el Buen Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN).

El esfuerzo de INATEC por mantener una educación técnica y formación profesional pertinente ha sido significativo y continuo. Ello ha sido evidente mediante la actualización de perfiles profesionales, mejora de la infraestructura, certificación de competencias docentes y en vinculación con las demandas de mano de obra cualificada, que permiten garantizar una educación técnica de calidad y pertinente. La pertinencia curricular, en este contexto, es fundamental para formar técnicos cualificados que contribuyan efectivamente al crecimiento económico y al bienestar social de Nicaragua.

Formación y especialización docente

La formación y especialización docente son cruciales para el desarrollo de una educación técnica y profesional de alta calidad. En este sentido, INATEC ha implementado una serie de estrategias y programas para preparar y actualizar a sus docentes en conocimientos, destrezas y habilidades.

En el 2016 se creó el Centro Nacional de Formación de Docentes e Instructores (CNFDI), con el propósito de certificar y mejorar las competencias pedagógicas de los docentes del INATEC, el Ministerio de Educación (MINED) y centros técnicos privados acreditados. Esto ha contribuido a reducir el empirismo en la enseñanza y

a dignificar la labor docente, asegurando una educación de calidad (Martínez, 2021).

Según Nieva y Martínez (2016), la formación permanente y continua de los docentes es esencial para que estos sean verdaderos agentes de cambio en la sociedad. En un contexto donde el conocimiento práctico y tecnológico es cada vez más valorado, es fundamental que los docentes también se desarrollen en un ámbito personal y social. Existen diferentes estrategias formativas para los docentes, se destacan las cinco siguientes:

- *Desarrollo de oferta formativa para docentes.* INATEC ofrece programas específicos para la formación continua de los docentes, incluyendo dos carreras técnicas: Técnico Especialista en Docencia de la Educación Técnica y Formación Profesional, Técnico Especialista en Didáctica del Idioma Inglés. Además, se ofrecen más de 40 cursos libres que abarcan diversas áreas del conocimiento y el desarrollo de habilidades.
- *Fortalecimiento de competencias técnicas y pedagógicas.* Las acciones estratégicas institucionales de INATEC incluyen el fortalecimiento de competencias pedagógicas, técnicas y tecnológicas de los docentes y facilitadores de formación profesional. Estas acciones se desarrollan a través de las 11 sedes del CNFDI a nivel nacional. Este fortalecimiento busca

mejorar la calidad del proceso de aprendizaje con un enfoque humanista, integrador e inclusivo, beneficiando a más de 100,000 docentes de centros públicos de educación primaria, secundaria, educación especial, centros técnicos privados acreditados y centros tecnológicos del INATEC.

- *Realización de congresos nacionales de docentes de Educación Técnica y Formación Profesional.* Como parte del proceso de transformación curricular, INATEC organizó en el año 2015 el primer congreso nacional de docentes de Educación Técnica y Formación Profesional, con la participación de docentes de todo el país. Este evento marcó el inicio de una serie de congresos nacionales que, hasta el año 2023, han sumado un total de nueve. Los congresos se centran en la actualización permanente de los docentes, con un énfasis en la innovación, emprendimiento, creatividad y el uso de tecnologías para mejorar su competitividad.
- *Fomento de la innovación y el uso de tecnologías en los docentes.* El desarrollo personal y profesional de los docentes también implica la adquisición de habilidades blandas y el uso de nuevas metodologías y técnicas para evaluar el aprendizaje, utilizando herramientas tecnológicas y plataformas virtuales. La integración de ideas innovadoras y creativas en la enseñanza ha contribuido a la obtención de

resultados significativos centrados en los estudiantes.

- *Facilitación de espacios de aprendizaje modernos para los docentes.* Los docentes tienen en los Centros Tecnológicos espacios de aprendizaje modernos, como laboratorios con equipos informáticos y tecnológicos actualizados, fincas y parcelas didácticas, aulas y talleres didácticos, para la aplicación del contenido de las clases que imparten. Además, los docentes participan en programas de pasantías en empresas e instituciones, según los perfiles profesionales de las carreras técnicas propias de su especialidad, lo que contribuye al desarrollo de competencias y capacidades de los estudiantes técnicos.

La formación y especialización docente son pilares fundamentales en el esfuerzo de INATEC por mejorar la educación técnica y profesional en Nicaragua. A través de congresos, programas de formación continua y la creación de espacios de aprendizaje modernos y bien equipados, se asegura que sus docentes estén preparados para enfrentar los retos del contexto educativo actual, contribuyendo significativamente al desarrollo profesional de los estudiantes y al avance productivo, económico y social del país.

Infraestructura y equipamiento técnico y tecnológico

El fortalecimiento de la infraestructura y el equipamiento didáctico y tecnológico

es fundamental para el desarrollo integral de estudiantes y docentes. En el contexto de la educación técnica y profesional en Nicaragua, INATEC ha realizado importantes inversiones y mejoras en infraestructura y equipamiento para asegurar que los ambientes de aprendizaje sean adecuados y propicios para el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias en el campo profesional y el emprendimiento.

Entre los años 2015 y 2023, INATEC invirtió un total de C\$1,063,985,199.95 en infraestructura en 55 centros tecnológicos, incluidas las subsedes, distribuidos en tres sectores productivos: 26 centros tecnológicos que atienden el comercio, servicio, turismo y hotelería, 19 centros tecnológicos al sector Industria y Construcción, y 16 al sector Agropecuario y Forestal. El año 2023 fue el de mayor inversión, con un total de C\$587,512,032.55. Las mejoras de infraestructura incluyeron rehabilitación de espacios didácticos y talleres de cocina, construcción de galpones agrícolas y ampliación de plantas lácteas de frutas y verduras, construcción y equipamiento de laboratorios cárnicos, rehabilitación y equipamiento de auditorios y dormitorios e instalación de sistemas de riego y mantenimiento de sistemas de tratamiento de aguas residuales (INATEC, 2024).

El equipamiento técnico incluye la dotación de nuevos equipos que garantizan el desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas durante el proceso de aprendizaje. Este fortalecimiento es crucial para que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias en un entorno de trabajo

realista y actualizado tecnológicamente. La inversión en equipamiento didáctico entre 2015 y 2023 fue de C\$303,632,727.21. De esta cantidad, C\$82,802,154.16 se destinaron al mantenimiento de aproximadamente 70 mil equipos en 45 Centros Tecnológicos.

Las inversiones en infraestructura y equipamiento realizadas han tenido un impacto significativo en la calidad y pertinencia de la Educación Técnica y Formación Profesional en Nicaragua. Al proporcionar espacios de aprendizaje modernos y bien equipados, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus competencias en un entorno que simula las condiciones del mundo laboral.

Conclusiones

La pertinencia y calidad de la Educación Técnica y Formación Profesional en Nicaragua muestra avances significativos en los años 2015-2023, como resultado de un proceso de transformación curricular que ha respondido a las demandas de los sectores productivos y las necesidades de formación de la población a nivel nacional. Esto ha permitido la continuidad y fortalecimiento de las competencias docentes a través de su actualización y especialización permanente.

Todo ello también es mostrado en la ampliación de la cobertura y diversificación de la oferta formativa, para dar mayor atención a hombres y mujeres desde los centros tecnológicos, con oportunidades educativas disponibles en modalidades presencial, semipresencial, b-learning e-learning, aseguradas a través de infraestructura adecuada, recursos

físicos, financieros y técnicos pertinentes, lo que ha contribuido a la calidad, calidez e inclusión en los diferentes programas y estrategias implementadas.

Existen las condiciones favorables desde el Sistema Educativo Nacional, a fin de que INATEC continúe fortaleciendo las estrategias de atención a la población, a fin de garantizar una formación técnica y tecnológica de calidad, pertinente a las necesidades de cada territorio. Los resultados con la calidad de la educación técnica en Nicaragua son congruentes con los programas y políticas del GRUN, establecidos en el Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026, estos aportan al logro de los objetivos nacionales, que consideran la educación como eslabón fundamental en el desarrollo social y económico de las personas, la familia y la comunidad.

Listado de referencias

- Arríen, J. (2000). *Generar nuevos modos de pensar y hacer educación*. IDEUCA.
- Fiszbein, A., Oviedo, M., & Stanton, S. (2018). *Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. CAF.
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (1 de julio de 2021). *Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026*.
- Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (noviembre de 2018). *Modelo Nacio-*

- nal de la Educación Técnica y Formación Profesional Basado en Competencias*. https://www.tecnacional.edu.ni/media/TECNACIONAL_Modelo_Nacional_de_Educaci%C3%B3n_T%C3%A9cnica_y_Formaci%C3%B3n_Profesional
- Ley 1063 de 2021. Ley Reguladora del Instituto Nacional Tecnológico (INATEC). 06 de octubre de 2022. No. 187.
- Ley 582 de 2006, Ley General de Educación de la República de Nicaragua. 03 de agosto de 2006. No. 150.
- Llisterri, J., Gligo, N., Homs, O., & Ruíz-Devesa, D. (2013). *Educación técnica y formación profesional en América Latina. El reto de la productividad*. CAF. https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/378/educacion_tecnica_formacion_profesional.pdf
- Barreda, L. (2021). *Educación inclusiva y bien común: los programas de formación en el campo como expresión del buen vivir. /Entrevistado por Javier Marengo*. Índice, Revista de Educación de Nicaragua.
- Martínez, X. (2021). Transformación evolutiva en la formación docente del Tecnológico Nacional. *Índice Revista de Educación de Nicaragua*, 1(1), 45-52. <https://revistaindice.cnu.edu.ni/index.php/indice/article/view>
- Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Pupiales, B. (2012). De la pertinencia social a la pertinencia académica del Currículo del programa de licenciatura de artes visuales de la Universidad de Nariño. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño*, 18(2), 119-146.
- Vanegas, S., Collado, A., & Cuadra, N. (2021). *De la articulación al trabajo conjunto. Sistema Educativo Nacional 2014 - 2021*. MINED



Índice. Año 3, núm. 6, julio-diciembre 2023
ISSN: 2789-567X
e-ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 1 de agosto de 2023
Fecha de aceptación: 9 de noviembre de 2023
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Estrategias transdisciplinarias para una formación integral en el programa UNIAV-UNICAM



Heblér Mauricio Narvárez (1)
gestiondecalidad@uniav.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0001-6866-571X>



Lisseth Amparo Mena Amador (1)
lisseth@uniav.edu.ni
<https://orcid.org/0009-0003-5581-4343>

(1) Universidad Internacional Antonio de Valdivieso (UNIAV)
Rivas, Nicaragua

Transdisciplinary strategies for a holistic learning in the
UNIAV-UNICAM Program

Resumen

Los nuevos tiempos en que se vive la educación demandan un análisis más profundo del quehacer educativo, de una mirada más coherente entre la realidad y la práctica pedagógica. En este texto se analiza cómo se pueden aplicar estrategias transdisciplinarias en la educación universitaria, destacando la importancia de integrar diversas disciplinas de manera holística y armonizada para abordar problemas comunitarios de forma contextualizada y práctica. La Universidad Internacional Antonio de Valdivieso (UNIAV), desde la construcción de vivencias y experiencias de aprendizaje transdisciplinaria, de encuentro común y entramado disciplinar, genera resultados integrales en su contexto educativo, lo que ha permitido crear nuevos saberes, fomentar la capacidad investigativa en el ámbito social, económico-ambiental, cultural y resolver, desde la física-matemática, problemas complejos, situados y priorizados en cada una de las comunidades rurales de donde provienen sus aprendientes. En la práctica formativa la institución integra la flexibilidad y múltiples perspectivas, conocimientos y enfoques de diferentes disciplinas en el área del conocimiento Ciencias de la educación, promoviendo la formación ciudadana, habilidades prácticas, saberes sociales,

culturales, emocionales, personales, éticas y morales. En las carreras de Ciencias de la educación del programa UNIAV-UNICAM se trabaja con una pedagogía y metodología que fomenta la colaboración entre mediadores y aprendientes de diversas disciplinas. Este artículo es producto de una investigación cualitativa, que explora cómo se crean modelos fisicomatemáticos para resolver problemas complejos en las comunidades rurales, desde una visión transdisciplinar. Los testimonios de los aprendientes involucrados resaltan la importancia de esta estrategia para generar soluciones a situaciones específicas que impactan en el desarrollo integral y sostenible de las comunidades. Este trabajo armonizado se desarrolló desde el Horizonte Académico Pedagógico de la UNIAV, que propone un modelo educativo desde la biopedagogía y la mediación pedagógica, donde los aprendientes son los protagonistas vitales de su aprendizaje, con un enfoque transdisciplinario que integra los procesos de aprendencia, evidenciado en las experiencias de aprendizaje vividas en el Programa UNIAV-UNICAM.

Palabras claves: transdisciplinariedad, currículo, educación, biopedagogía, mediación pedagógica.

Abstract:

The new times in which education is experienced demand a deeper analysis of educational practices, of a more coherent view between reality and pedagogical practice. In this sense, this article analyzes how transdisciplinary strategies can be applied in higher education, highlighting the importance of integrating various disciplines in a holistic and harmonized way to address community problems in a contextualized and practical manner. The Universidad Internacional Antonio de Valdivieso (UNIAV), through the construction of transdisciplinary learning experiences and encounters, generates comprehensive results in its educational context. This has allowed the creation of new knowledge, the promotion of investigative capacity in the social, economic-environmental, cultural realms, and the resolution of complex problems, prioritized within each of the rural communities from which its learners come, from the field of physics and mathematics. In the formative practice, it integrates flexibility and multiple perspectives, knowledge, and approaches from different disciplines in the field of Educational Sciences, fostering citizenship training, practical skills, social, cultural, emotional, personal, ethical, and moral knowledge. In the Education Sciences degrees of the UNIAV-UNICAM program, pedagogy and methodology that boosts the collaboration between mediators and learners from different disciplines are employed. This article is the product of qualitative research, exploring how physical-mathematical models are created and used to solve complex problems in rural communities from a transdisciplinary perspective. The testimonies of learners involved in this experience highlight the importance of this strategy in generating solutions to specific situations that impact the integral and sustainable development of communities. All this

harmonized work was developed from the Pedagogical Academic Horizon of UNIAV, which proposes an educational model based on biopedagogy and pedagogical mediation, where students are the vital protagonists of their learning. This model has a transdisciplinary approach that integrates learning processes, evidenced in the learning experiences lived in the UNIAV-UNICAM Program

Keywords: *transdisciplinarity, curriculum, education, biopedagogy, educational mediation.*

Introducción

La educación universitaria enfrenta el desafío de preparar a los aprendientes para abordar problemas complejos en situaciones reales. La transdisciplinariedad surge como un enfoque innovador que fomenta la integración armónica de diversas disciplinas para abordar desafíos socioambientales. Este artículo se centra en la implementación de la transdisciplinariedad en las carreras de ciencias de la educación de la Universidad Internacional Antonio de Valdivieso del Programa Universidad en el Campo (UNIAV-UNICAM), que tiene como objetivo desarrollar modelos fisicomatemáticos con el fin de resolver problemas de las comunidades rurales de donde provienen los aprendientes. El estudio examina específicamente cómo esta estrategia transdisciplinar ayuda a una educación más armonizada y transformadora centrada en soluciones acorde a la realidad que viven las comunidades. La transdisciplinariedad en la formación universitaria de la UNIAV es vital, precisamente porque está en función de generar impacto que beneficie el desarrollo sostenible de las comunidades.

En tal sentido, es necesaria la interacción de los programas curriculares con

los contextos sociales para que estos revitalicen los programas de aprendizajes. En relación con lo anterior, esta interacción curricular requiere una interacción pedagógica que podemos entenderla como “una acción fundamental del profesor que ayuda a promover dinámicas y/o estrategias educativas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes” (Zambrano et al. 2019, p. 66). Por ello, es relevante conocer las realidades de los territorios, con el fin de promover capacidades que conduzcan al desarrollo humano sustentable, centrado en la persona, familia y comunidad. Para lograrlo, es importante considerar que los programas curriculares requieren encuentros, conjugaciones y convergencias entre las ciencias, lo que permitirá trascender a dimensiones multi, inter y transdisciplinarias con nuevos saberes resolutivos a las problemáticas de contextos sociales.

Por lo expuesto, en este texto se describe una experiencia de aprendizaje transdisciplinar en el Programa UNIAV-UNICAM con la intención de interpretar los fundamentos teóricos de la transdisciplinariedad en la práctica pedagógica-curricular según los contextos sociales donde se desarrolla el programa, lo que permite evidenciar la interacción

transdisciplinar en las actividades académicas curriculares y de mediación biopedagógica.

Es esencial señalar que en UNIAV se concibe que:

Los procesos de aprendizaje abordados desde los diseños curriculares, desembocan en procesos de transformación de la sociedad nicaragüense y centroamericana, promocionando el respeto a la vida y a la Madre Tierra, facilitando procesos de cambios profundos en el papel que juega el ser humano en el ecosistema planetario como un asunto de derechos humanos, justicia social y cultura de paz; con el propósito de contribuir a la construcción de una ciudadanía planetaria organizada y preparada para conocer, entender y reclamar sus derechos y ejercer sus responsabilidades. (UNIAV, 2019, p. 51)

Aproximaciones epistemológicas de la transdisciplinariedad

Uno de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos es encontrar el paradigma que sustente los fundamentos teóricos y epistémicos contextualizados a la fenomenología existente en la que se desarrolla un país, de modo que los desafíos pedagógicos desde las propuestas curriculares en los subsistemas educativos deben aterrizar en la promoción de comprensión amplia y profunda de los problemas sociales, articulación de la teoría pedagógica curricular con los contextos culturales,

económicos, ambientales e históricos de los territorios. Además, tienen la posibilidad de fomentar la inclusión social, justicia social y, de manera elemental, la promoción de las competencias basadas en el desarrollo humano sustentable.

En este sentido, el investigador educativo Uribe Agámez (2015) comparte que:

Uno de los problemas fundamentales precisados en este recorrido se ilustra en la débil articulación entre la teoría pedagógica curricular, el contexto histórico y la práctica social. (...) Esta premisa se fundamenta en el hecho de la gran brecha que existen en las instituciones educativas, entre la realidad de éstas y lo que en la teoría (documento curricular) se fundamenta. (p. 2)

La situación actual lleva a las instituciones educativas a buscar opciones curriculares aceptables que combinen la integración teórica y el desarrollo de habilidades prácticas a través de los modelos educativos, por lo que se vuelve necesario que la ciencia desde su ejercicio disciplinar, multi, inter y transdisciplinar, logre combinar saberes y métodos de las diferentes disciplinas, con el fin de integrar perspectivas y enfoques teóricos del aprendizaje con las realidades sociales, a fin de encontrar soluciones a los problemas de contextos reales desde perspectivas multidimensionales del saber.

La transdisciplinariedad, como enfoque innovador y prometedor para abordar los desafíos complejos y multidimensionales de nuestro tiempo, busca superar la

fragmentación del conocimiento y fomentar la interacción entre diferentes campos con el objetivo de generar entendimiento completo y profundo de los fenómenos estudiados según su contexto social. Además, en su ejercicio presenta un enfoque holístico y colaborativo que trasciende los límites tradicionales de las disciplinas académicas, fomentando la colaboración y el diálogo entre las diferentes áreas del conocimiento. Max-Neef (2004) la define así: “La transdisciplinariedad se da cuando existe una coordinación entre todos los niveles: los que existe, lo que se hace, lo que queremos hacer, lo que debemos hacer, es la integración de las disciplinas según sus fines” (p. 7). Asimismo, como De La Herrán (2011), profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, señala: “La transdisciplinariedad es congruente con la complejidad intrínseca de todo fenómeno natural o social, investigable o enseñable” (p. 295).

La transdisciplinariedad rutila principalmente en ordenar de forma articulada y natural los saberes que se integran orgánicamente desde las multiciencias. A la vez que, desde su convergencia logra interpretar fenómenos que la ciencia, desde su actividad independiente, no alcanza y que, por sus interacciones resolutivas, provoca el surgimiento de nuevos saberes.

En este sentido, es importante considerar lo que afirma el físico rumano Nicolescu (Artículo 3, 2017) en la Carta de la Transdisciplinariedad:

La transdisciplinariedad es complementaria de la aproximación disciplinar; hace surgir de la

confrontación de disciplinas nuevas variables que las articulan entre ellas; y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no persigue el dominio de varias disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquello que las atraviesa y las supera. (p. 96)

Del mismo modo, resultan valiosas las pistas que regalan los profesores chilenos Rojas Serey y Hawes Barrios (2012):

Los términos integración, articulación, convergencia son utilizados ocasionalmente casi como sinónimos; sin embargo, ninguno de ellos significa lo mismo. En el marco del discurso curricular es necesario hacer las precisiones lingüísticas apropiadas, puesto que cada uno de ellos tiene su propia acepción y significa de manera diferente, por ejemplo: (a) Articulación: acción y resultado de establecer coordinaciones entre unidades. (b) Integración: es concebida como componente de la acción y resultante del enfrentamiento de un problema específico (d) Convergencia: tiene aquí un sentido relativamente amplio, referido principalmente al establecimiento de sentido y comparabilidades. (pp. 60-61)

La transdisciplinariedad tiene la característica de interactuar desde los problemas y realidades complejas (De La Herrán, 2011; Torres y Villegas, 2019; Motta, 2002), desde donde busca dar soluciones integrales a partir de su propia estructura operacional y

encadenante de sus interacciones. Una de las particularidades de este enfoque es la inclusividad de saberes, lo que le permite generar soluciones continuas a las realidades culturales, ambientales y económicas. Esta peculiaridad entre sus multiciencias logra el equilibrio repercutiendo inevitablemente con el todo contextual.

Características

Combinación de disciplinas: La transdisciplinariedad busca superar los límites tradicionales de las disciplinas académicas y fomentar la colaboración entre diferentes campos de estudio. Busca integrar conocimientos, métodos y enfoques de diversas disciplinas para abordar problemas complejos (Vallejo y Simón, 2023; Nicolescu, 2017).

Enfoque holístico: Los fenómenos y problemas son vistos con una perspectiva global y sistémica. La transdisciplinariedad busca comprender las interconexiones y relaciones entre diferentes aspectos, reconociendo que los problemas no pueden ser comprendidos en su totalidad desde una sola disciplina.

Colaboración y diálogo: Con la transdisciplinariedad se promueve la colaboración y el diálogo entre las disciplinas, así como la participación de actores no académicos, como comunidades locales o grupos de interés. Busca generar un conocimiento compartido y colectivo (Delgado y Rist, 2016; Luna et al. 2013).

Orientación hacia la acción: La transdisciplinariedad busca generar conocimientos y soluciones prácticas que

puedan ser aplicadas en la realidad. Se enfoca en abordar problemas concretos y contribuir al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad (Pineau, 2009; Nicolescu, 2013).

Reflexividad: La transdisciplinariedad fomenta la reflexión crítica sobre los propios supuestos, marcos teóricos y metodologías utilizados en las diferentes dimensiones educativas. Se busca cuestionar y trascender los límites disciplinarios, promoviendo una actitud de apertura y flexibilidad.

¿Cuándo hacer transdisciplinariedad?

Es relevante indicar que a la transdisciplinariedad le anteceden disciplinariedades. Por tanto, para llegar a la transdisciplinariedad se tiene como antesala dos enfoques: el primero es multidisciplinar (Gómez, 2017; Saltalamacchia et al. 2014) y el segundo es interdisciplinar (Arana, 2001; García, 2017; Gómez, 2017). El primero refiere a que cada disciplina aporta ideas sobre los diferentes aspectos del problema, logrando identificar y juntar diferentes disciplinas con acciones independientes en su quehacer compartimentado y sin conexiones internas. El segundo se entiende como el conjunto de disciplinas conectadas con interacciones definidas, con espacios para entender los fenómenos de forma dinámica e interacciones entre las disciplinas generadoras de nuevos saberes. No obstante, cuando los resultados sobrepasan las expectativas, nos estamos enfrentando a una dimensión transdisciplinar. Aunque comúnmente la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad son los ejercicios académicos más usuales.

La transdisciplinariedad tiene como actividad principal ordenar de forma articulada los saberes, en que se coordinan y enlazan de forma natural todas las ciencias, lo que permite considerar orgánicamente al conjunto de ciencias y disciplinas integradas de forma conexas, con la capacidad de interpretar fenómenos de contextos. Nicolescu (1996), asume que la transdisciplina se basa en tres postulados principales aplicados en su metodología, a saber: a) afirmar la existencia de varios niveles de realidad, b) reafirma la lógica de las disciplinas incluidas y c) considerar la complejidad de la unión disciplinaria.

También, Nicolescu (1996, como se citó en Botello García, 2015, p. 18) comparte que es “la transferencia fecunda de métodos de una disciplina a otra, que puede desembocar en la creación de nuevas disciplinas”. Para Morin (1984, como se citó Pañuela Velásquez, 2005, p. 66), la transdisciplinariedad “debe tener el sentido de una reunión entre disciplinas que implique intercambio, interacción y cooperación”.

Finalmente, Pérez Matosi y Setién Quezada (2008) exponen: a) lo transdisciplinario rebasa los límites de lo interdisciplinario, b) tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento, supera la pluri y la interdisciplinariedad, c) es un proceso según el cual los límites de las disciplinas individuales se trascienden para estudiar problemas desde perspectivas múltiples con vistas a generar conocimiento, d) no es una disciplina sino un enfoque, e) es un proceso para incrementar el conocimiento mediante la integración y la transformación de perspectivas

gnoseológicas distintas, f) se interesa por la dinámica que produce la acción simultánea de varios niveles de la realidad y g) se nutre de la investigación disciplinaria que, a su vez, se aclara de manera nueva y fecunda por medio del conocimiento transdisciplinario.

La gran estela de la transdisciplinariedad es que sus resultados trascienden a todas las disciplinas, creando nuevas perspectivas disciplinarias.

Materiales y métodos

El enfoque desarrollado en esta investigación es cualitativo, asumiendo una perspectiva epistémica interpretativa. La primera etapa de la investigación se realizó desde el método analítico-sintético (López Falcón, y Ramos Serpa, 2021), una revisión de los documentos curriculares de las carreras del programa UNIAV-UNICAM; asimismo, se realizó una exploración regional sobre artículos en repositorios académicos de publicación científica indexados. De igual manera, se aplicó el método de la entrevista (López Falcón, y Ramos Serpa, 2021) y desde el criterio de un muestreo intencional (Gómez Rojas y Cohen, 2019), se exploraron las experiencias de actores claves del programa UNIAV-UNICAM, mediadores pedagógicos y aprendientes.

Experiencias en el contexto de los aprendizajes transdisciplinarios en el programa UNICAM de UNIAV

La experiencia de aprendizaje transdisciplinaria que se comparte ha sido vivida en las carreras de ciencias de la educación de la Universidad Internacional Antonio de Valdivieso

(UNIAV) en el programa emblemático Universidad en el Campo (UNICAM), que inició en el año 2022 con la nueva oferta académica de UNIAV en Ciencias de la educación con cuatro carreras: Lengua y Literatura Hispánicas, Física-Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el nivel de licenciatura, en modalidad semipresencial. Los tres primeros semestres (primero y segundo año) se contó con un colectivo de 30 mediadores de diferentes especialidades, de estos el 83 % (25 de estos son horarios), la matrícula de nuevo ingreso de ese periodo fue de 268 estudiantes, el 75 mujeres y 25 % varones, provenientes de comunidades rurales de diez municipios del departamento de Rivas, suroriente del país y costa caribe, sitios inimaginados en tiempos anteriores que no podían acceder a una educación superior integral, humana y de calidad en relación con su entorno cultural, ético y ambiental.

Los diseños curriculares de estas carreras están estructurados en función de un modelo por competencia bajo un nuevo enfoque de integralidad, calidad y práctica situada de los aprendizajes. En él se explicitan las competencias profesionales, objetivos integradores, transversales por nivel y año que permiten delimitar los distintos ejes verticales, horizontales, integradores y transversales. Un plan de estudio que estructura los distintos ejes, componentes, distribución de horas y créditos indicando claramente los ejes disciplinares de la carrera (básicos, profesionalizantes, optativos), así como el proceso vital de investigación permanente.

Una particularidad propia en la actuación colectiva tanto de mediadores como

de aprendientes en las carreras de ciencias de la educación ha sido la auténtica integralidad en el entretendido y armonización de los saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Se ha demostrado una capacidad de autoorganización, liderazgo compartido y toma de decisiones conjuntas; esta condición nos permite apropiarnos de las tareas verticales y horizontales curriculares y trabajar bajo una dinámica individual y colectiva multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria.

UNIAV, desde su apuesta epistemológica de la biopedagogía y mediación pedagógica declarada en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Horizonte Pedagógico y Académico (HPA), nos permite vivir una experiencia de construcción colectiva de conocimientos. De esta manera, se conformaron colectivos docentes de semestre que se apropiaron de nuestros referentes y de los diseños curriculares de su respectiva carrera para desarrollar las competencias necesarias que requiere la actuación profesional y ciudadana, pudiendo así interiorizar y vivirlos desde la cotidianidad de la práctica pedagógica en la planificación integrada de cortes evaluativos, planificación semestral individual, Bases Orientadoras de la Acción (BOA), rúbrica, planificación de la acción didáctica y guía integrada de autoaprendizaje.

Una mirada integral de la formación educativa en UNIAV

Para la construcción de modelos físicos-matemáticos, los mediadores y aprendientes articulan seis componentes. Esta experiencia de aprendizaje de

encuentro común y armonizado entre disciplinas, produce la integralidad transdisciplinaria en el contexto educativo de UNIAV, que permite crear nuevos saberes, fomentar la capacidad investigativa en el ámbito social, económico- ambiental, cultural y resolver, desde la física-matemática, problemas complejos, contextualizados y priorizados en cada una de las comunidades rurales de donde provienen sus aprendientes, integrando la flexibilidad, múltiples perspectivas, conocimientos y enfoques de diferentes disciplinas como física, matemática, lengua y literatura, ofimática, biología y ciencia de la tierra, provocando habilidades prácticas, saberes sociales, culturales, emocionales, personales, éticos y morales.

La experiencia de aprendizaje transdisciplinaria está situada en una de las cuatro carreras de ciencias de la educación. Se ha elegido física-matemática del segundo semestre, primer año, producto integrador dos. Sus componentes desarrollados son seis (expresión escrita, ofimática, geometría euclidiana, cálculo I, mecánica de la partícula que dan salida al integrador II). Estas pertenecen a cuatro disciplinas: Lengua y Literatura, Informática, Física y Matemáticas.

Previo al inicio de cada semestre, el colectivo de docentes es capacitado sobre la práctica, en planificación pedagógica integrada, donde se reúnen seis mediadores, asesoría pedagógica y coordinación de carreras, quienes, a partir de un trabajo colectivo-sinérgico, en diálogo de saberes, revisan, analizan, reflexionan y consensúan desde su disciplina los contenidos que tributan al integrador. Este aporte permite el logro

de la articulación y armonización de las tres acciones integradoras propuestas en el programa del componente:

1. Búsqueda del problema vinculado a modelos físicos-matemáticos
2. Planteamiento de problema e hipótesis
3. Construcción del modelo, elaboración de informe y divulgación de resultados

La planificación semestral es liderada por el integrador en sinergia con los mediadores que comparten los componentes del semestre: Expresión escrita, Ofimática, Geometría euclidiana, Cálculo I, Mecánica de la partícula, Integrador II, considerando el nivel de competencias (generales y específicas), los objetivos (año y nivel) y los saberes que se requieren para desarrollar el producto integrador transdisciplinar que consiste en la "Construcción de modelos físicos-matemáticos". A partir de lo anterior, los mediadores construyen de manera transdisciplinaria la matriz semestral integrada en la que se definen aquellos contenidos primordiales para posibilitar el encuentro de las disciplinas en la construcción del producto integrador; cada mediador procede a la elaboración de la planificación de su componente curricular.

Conforme a ello, se construye la BOA, en la que en consenso los mediadores reconocen los puntos de fusión disciplinares para que emerja la ruta de construcción transdisciplinar del producto integrador, partiendo de lo simple a lo complejo. Asimismo, en colectivo se diseña la rúbrica de valoración de los

aprendizajes, describiendo los grados de dominio construidos por los aprendientes en su proceso de aprendencia, considerando las dimensiones de las competencias.

En el contexto de las problemáticas existentes en las diferentes comunidades de donde provienen los protagonistas de ciencias de la educación, los aprendientes de Física-Matemática en su producto integrador proponen posibles respuestas a problemas relacionados con mecánica de la partícula. A efectos de este artículo, consideramos a los aprendientes de la Isla de Ometepe — ubicado en el departamento de Rivas, Nicaragua— que proponen como partícula de estudio el tren de aseo municipal.

Con el propósito de pautar la construcción transdisciplinaria de aprendizajes de los aprendientes, se desarrolla la Guía Integrada de Autoaprendizaje (GIA), en que se considera el manejo de residuos en el municipio de Altagracia, Isla de Ometepe como problema generador, en la que los aprendientes integran las diferentes disciplinas desarrollando su capacidad para identificar la partícula en movimiento (el tren de aseo), con la finalidad de diseñar un modelo físico-matemático que represente la trayectoria del tren de aseo del centro urbano del municipio de Altagracia (agosto-octubre 2022).

La transdisciplinaria, producto del diálogo entre aprendientes y de la construcción colectiva de saberes se vive desde la investigación misma, en la que se conjugan todas las disciplinas que permiten alcanzar las acciones integradoras de los productos que en cada

semestre se construyen. Inicialmente, se pone de manifiesto lo que cada disciplina, desde la flexibilidad curricular y de manera armonizada y coherente, aporta para la construcción del producto integrador, donde se fundamentan los aprendizajes. De este modo, la interiorización de las competencias y objetivos que direccionan el trabajo pedagógico y académico cotidiano es fundamental.

La comunicación afectiva y efectiva de los integrantes de la comunidad de aprendizaje es vital para el logro de la integración de todos los componentes en el producto integrador, las BOA y rúbricas como instrumentos valorativos y de retroalimentación que brindan la información y los alcances de cada disciplina. Por ejemplo, mecánica de la partícula requiere un estudio profundo de derivadas de orden superior para calcular la velocidad y aceleración. De igual manera, necesita geometría euclidiana para simular la plataforma del tren de aseo y el volumen o capacidad que tiene para recolectar el total de desperdicio depositado en los espacios destinados por la Alcaldía municipal de Altagracia.

La partícula en movimiento requiere de la interpretación de todos los cálculos realizados. Los aprendientes recurren a la expresión escrita para la redacción y fundamentación técnica de los resultados obtenidos. Es importante mencionar lo que también aporta la ofimática como herramientas tecnológicas para investigar, realizar el levantado de textos, edición de videos que son necesarias para documentar, reforzar y evidenciar el producto integrador que se construye en la comunidad, así como las normas APA en su conjunto para brindar un informe

adecuado y coherente a las exigencias pedagógicas en la construcción del producto.

Vivencias de aprendizaje transdisciplinares

A nivel comunitario, la propuesta transdisciplinar, diseñada por los aprendientes, estuvo orientada desde la construcción académica para la contribución a la comunidad, la cual despertó el interés de las autoridades municipales como una forma de atender el manejo de los residuos sólidos, pero también la sensibilidad, preocupación y compromiso desde una mirada social integral de alianza con el resto de instituciones involucradas en la problemática, tales como el Ministerio del Ambiente y los Recursos Naturales (MARENA), Instituto Nacional Forestal (INAFOR), Ministerio de Educación (MINED), Ministerio de Salud (MINS), Policía Nacional, así como líderes y políticos municipales.

A continuación, se hilan algunas vivencias compartidas por los aprendientes.

Keybel, originaria del municipio de Altagracia-Isla de Ometepe y protagonista de la comunidad de aprendizaje comparte que:

“Para realizar nuestro producto integrador fue importante organizarnos como comunidad de aprendizaje, de acuerdo a nuestra comunidad de procedencia. Luego, fue importante observar las problemáticas de nuestra comunidad y dialogar con las autoridades municipales y pobladores” (K, Comunicación personal, 25 de septiembre de 2023).

Del mismo modo, Junior, también protagonista de Física-Matemática, afirma:

“El aprendizaje contextualizado nos permitió motivarnos e investigar para proponer alternativas de solución que respondieran a las problemáticas existentes en el municipio de Altagracia. Fue muy bonito para nosotros esta experiencia. La colaboración y la puesta en práctica de lo que aprendíamos en los diferentes componentes fue muy importante, saber que podíamos proponer una alternativa real desde la complejidad” (J, Comunicación personal, 25 de septiembre de 2023).

De acuerdo con lo conversado, el aprendiente Félix compartió que:

“La interacción con los actores en nuestra comunidad fue maravilloso, ver como podíamos aplicar todos nuestros componentes a la realidad. Vimos a la comunidad motivada porque sintieron que podríamos proponer una alternativa que fuera escuchada” (F, Comunicación personal, 25 de septiembre de 2023).

Ante la pregunta, de que, si ellos perciben la transdisciplinariedad, Keybel compartió que

“Se logra lo transdisciplinar desde el momento en que armonizamos, entramos todas las disciplinas para poder construir el producto final. Hemos aprendido a reunir todas las habilidades desde un conocimiento profundo, hasta lograr aprendizajes que tienen significado para nuestras vidas” (K, Comunicación personal, 25 de septiembre de 2023).

Finalmente, Junior compartió cómo vivieron las interrelaciones con diferentes actores:

“Fuimos a la Alcaldía y el de urbanismo nos acompañó. Interactuamos, y no sentíamos la diferencia por ser de Física Matemática y él ingeniero porque estábamos interesados todos en proponer una alternativa real” (J, Comunicación personal, 25 de septiembre de 2023).

Resultados y discusión

Las experiencias de los aprendientes demuestran que la transdisciplinariedad es un enfoque educativo valioso. La integración armónica de diversas disciplinas para abordar problemáticas locales de manera práctica y contextualizada se evidencia en las experiencias que narran los protagonistas Keybel, Junior y Félix. Estas experiencias muestran la solución a un problema planteado por Uribe Agámez (2015) referido a la importancia de conectar la teoría pedagógica con los contextos históricos y sociales. Al respecto, Max-Neef (2004) describe la transdisciplinariedad como una herramienta que va más allá de la combinación de disciplinas y propone soluciones reales desde la complejidad, lo que resulta en un entendimiento completo y profundo de los fenómenos estudiados en su contexto social.

Las historias de los aprendientes del programa UNIAV-UNICAM, a la luz de esta experiencia no solo demuestran la pertinencia de la transdisciplinariedad, también apoyan su papel como impulsor de una educación más contextualizada, inclusiva y enfocada en soluciones concretas.

La creación de los modelos físico-matemáticos demuestra la transdisciplinariedad al permitir la colaboración entre mediadores y aprendices de diversas disciplinas para resolver problemas complejos y contextualizados. La creación de nuevos conocimientos y habilidades útiles se fomenta por la interacción entre campos como la física, la matemática, la literatura y la ofimática. Además, la experiencia demuestra una planificación pedagógica integrada, lo que posibilita el desarrollo de competencias transversales y la resolución de problemas reales en comunidades rurales, lo que contribuye al desarrollo integral y sostenible de las regiones desde el aporte de UNIAV.

Conclusiones

Al promover la colaboración, la integración, la innovación y el diálogo de saberes entre diversos campos del conocimiento, la transdisciplinariedad es una práctica cognitiva que trasciende las limitaciones de la disciplinariedad tradicional. Con esta integración se pueden abordar problemas complejos y contextualizados y se fomenta una comprensión integral de las realidades sociales.

Para abordar los problemas locales de manera práctica y contextualizada, es fundamental una fusión armoniosa de disciplinas. Keybel, Junior y Félix cuentan historias que demuestran la importancia de conectar la teoría pedagógica con los contextos históricos y sociales, destacando la importancia de una educación más inclusiva y centrada en soluciones concretas.

La experiencia que viven los aprendientes en UNIAV desde la transdisciplinariedad

les permitió construir un modelo fisicomatemático innovador, que contribuye a mejorar el tiempo de recorrido del tren de aseo, en función de agilizar el proceso y brindar mayor cobertura a otros sectores de la comunidad, que va más allá del impacto económico, porque también es social y ambiental, y permite mejorar y aumentar la calidad de vida de la población. Para los aprendientes, descubrir y reconocer la utilidad de estas disciplinas tejidas en atención a problemáticas reales que ellos viven, es parte de un aprendizaje creativo e innovador con sentido para la vida.

El eje central de la transdisciplinariedad es la experiencia en el diseño de modelos físico-matemáticos, donde se evidenció la colaboración sinérgica diversa entre mediadores, aprendientes, autoridades municipales y la comunidad. Esto va más allá de los límites disciplinarios y desarrolla habilidades transversales para resolver problemas en comunidades rurales. En este contexto, UNIAV actúa como un agente transformador y contribuye significativamente al desarrollo integral y sostenible de las comunidades.

La experiencia transdisciplinar también ha permitido a la comunidad de mediadores reflexionar sobre la práctica docente, promoviendo el trabajo colaborativo, cooperativo y el intercambio de conocimientos. El producto integrador, que se basa en la transdisciplinariedad, permite el aprendizaje centrado en competencias y objetivos curriculares, produciendo resultados articulados y armonizados con sentido, significado y trascendencia.

La transdisciplinariedad es un sistema integral de conocimientos y aprendizaje

que trasciende la práctica diaria y ofrece soluciones a los problemas de la comunidad. El producto integrador demuestra cómo las diversas disciplinas trabajan juntas para crear situaciones concretas y contextualizadas, lo que demuestra el poder transformador de la transdisciplinariedad en la educación superior.

Listado de referencias

- Arana, J. (2001). ¿Es posible la interdisciplinariedad? Teoría y práctica. https://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria1/esposible_interdisciplinariedad.pdf
- Botello García, Y. (2015). Interdisciplinariedad de la matemática con las ciencias sociales y naturales en el grado quinto (Doctoral dissertation). <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/55895/55112876.2016.pdf?sequence=1>
- De La Herrán, A. (2011). Complejidad y transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis*, 2(1), 294-320. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/completrans.pdf>
- Delgado, F., & Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. https://boris.unibe.ch/91492/1/Rist_2016_las%20ciencias%20desde%20la%20perspectiva%20del%20dialogo.pdf

- García, T. R. G. (2017). La interdisciplinariedad: un reto para la universidad actual. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 8(1), 53-58. <http://www.revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/download/879/752>
- Gómez, A. G. (2017). Apuntes acerca de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. *EduSol*, 17(61), 10. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6137067.pdf>
- Gómez Rojas, G., & Cohen, N. (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños.
- López Falcón, A., y Ramos Serpa, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, 17(S3), 22-31. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2133>
- Luna, E. P., Moya, N. A., & Colón, A. C. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf>
- Max-Neef, M. A. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. *Universidad Austral de Chile*, 1-22.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis*. *Revista Latinoamericana*, (3). <https://journals.openedition.org/polis/pdf/7701>
- Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad. *Manifiesto*. Mónaco: Rocher.
- Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Trans-pasando Fronteras: Revista estudiantil de asuntos transdisciplinarios*, (3), 23-30. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4947784.pdf>
- Nicolescu, B. (2017). Carta de la Transdisciplinariedad. *Transdisciplinary Human Education*, 1(1), 94-99. <https://the.redcicue.com/index.php/the/article/view/21/26>
- Pañuela Velásquez, L. A. (2005). La transdisciplinariedad: Más allá de los conceptos, la dialéctica. *Andamios*, 1(2), 43-77. <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v1n2/v1n2a3.pdf>
- Pérez Matosi, N. E., y Setién Quesada, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *ACIMED*, 18 (4).
- Pineau, G. (2009). Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad. *Revista Visión Docente Con-Ciencia*, 8(48), 5-17. https://www.ceuarkos.edu.mx/vision_docente/revistas/48/ESTRATEGIA%20UNIVERSITARIA.pdf
- Rojas Serey, A. M., y Hawes Barrios, G. (2012). Articulación e integración en el currículum de formación profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 55-81. <https://>

dialnet.unirioja.es/download/
articulo/4091458.pdf

Saltalamacchia, S. C., Moroni, V. P., Urretavizcaya, T. C., y Tedesco, A. B. (1994). Estrategias multidisciplinares en la formación docente. *Serie Pedagógica*, (1), 105-110. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2524/pr.2524.pdf

Torres, J. M., & Villegas, F. L. (2019). *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*. Instituto Antioqueño de Investigación (IAI).

UNIAV. (2019). Horizonte Pedagógico y Académico.

Uribe Agámez, J. G. (2015). HACIA UN CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO. centro de investigación educativa, 4-6. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2015/A032.pdf>

Vallejo, A. S., & Simón, E. R. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 15-28. <https://doi.org/10.35362/rie9215747>

Zambrano, C., Rojas, D., Salcedo, P., y Valdivia, J. (2019). Análisis de la evolución de la disponibilidad léxica en la interacción pedagógica. *Formación universitaria*, 12(1), 65-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100065>



Índice. Año 3, núm. 6, julio-diciembre 2023
ISSN: 2789-567X
e-ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 13 de julio de 2023
Fecha de aceptación: 6 de octubre 2023
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Retos y oportunidades que representa la diversidad cultural en los ambientes de aprendizajes interculturales



Edgar Salazar Francis
salazare@mined.gob.ni
<https://orcid.org/0000-0002-3923-6243>
Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR)

Challenges and opportunities of cultural diversity in
intercultural learning environments

Resumen

El presente ensayo se elaboró con base en las realidades socioculturales que se viven en las escuelas y los diversos ambientes de aprendizajes en la costa caribe nicaragüense. La metodología es cualitativa de tipo descriptiva, apuesta por una reflexión crítica y objetiva sobre los principales retos y oportunidades que conlleva la atención de la diversidad cultural desde una educación inclusiva con enfoque intercultural, mediante un análisis de la implementación de estrategias didácticas que incluye el protagonismo de la familia, estudiante, docente y la comunidad. También, se evidencia la importancia de la currícula como herramienta de orientación y construcción de saberes y conocimientos científicos que integra la cosmogonía de cada pueblo miskitu, sumu-mayangna, creole, garífuna, ulwa, rama y mestizo costeño. En este texto se discute el rol del docente como facilitador en el contexto evolutivo de la educación en Nicaragua y su trascendencia en la atención de las diversidades culturales presentes en los ambientes de aprendizaje, como oportunidades más que amenazas para el desarrollo de una educación de calidad y el desarrollo humano pleno.

Palabras clave: diversidad cultural, educación inclusiva, educación intercultural.

Abstract

This essay was elaborated based on the socio-cultural realities experienced in schools and the diverse learning environments in the Nicaraguan Caribbean Coast. The methodology is qualitative and descriptive in nature, aiming at a critical and objective reflection on the main challenges and opportunities involved in the attention to cultural diversity from an inclusive education with an intercultural approach, through the analysis of the implementation of didactic strategies that include the protagonism of the family, student, teacher and community. Also, it is demonstrated the importance of the curriculum as a tool for orientation and construction of knowledge and scientific knowledge that integrates the cosmogony of each Miskitu, Sumu-Mayangna, Creole, Garífuna, Ulwa, Rama and Mestizo Caribbean people. In this paper, the role of the teacher as a facilitator in the evolving context of education in Nicaragua and its transcendence in the attention to cultural diversities present in learning environments, as opportunities rather than threats for the implementation of quality education for full human development is discussed.

Keywords: cultural diversity, inclusive education, intercultural education.

Introducción

La diversidad cultural en los ambientes de aprendizajes genera retos y oportunidades al quehacer docente en los contextos interculturales de la costa caribe nicaragüense, espacio sociodemográfico donde cohabitan miskitu, sumu-mayangna, rama, creole, garífuna y mestizos. El análisis de las prácticas pedagógicas actuales evidencia estrategias y mecanismos didácticos que involucran la atención a la diversidad cultural presente en las aulas de clase. Además, la currícula, como herramienta orientadora, aborda de manera explícita las estrategias didácticas que promuevan la epistemología de la educación intercultural como fundamento de la atención a la diversidad cultural de los estudiantes.

La diversidad cultural implica por una parte la preservación y la promoción de las culturas existentes y la apertura a otras culturas. En este sentido, la diversidad cultural es uno de los pilares del desarrollo sostenible; está relacionada con la identidad de las personas y las sociedades (UNESCO, 2005).

Es decir, debe ser un reto primordial de la educación conservar y preservar las manifestaciones socioculturales existentes en los ambientes de aprendizajes en el caribe nicaragüense. Las aulas interculturales deberán ser espacios de promoción de la libre expresión, fomento de valores y el respeto a las diversas manifestaciones culturales, teniendo en cuenta

que las culturas cambian y no son manifestaciones estáticas —varían según el comportamiento de los individuos que las integran— lo que pone de manifiesto que los ambientes de aprendizajes actuales suponen uno de los principales retos pedagógicos y didácticos para nuestros docentes, dado que la diversidad cultural en las escuelas presenta un fenómeno socioeducativo complejo en el que inciden factores sociales, lingüísticos y culturales a tener en cuenta para brindar respuesta a los principales desafíos y destacar las oportunidades de aprendizajes existentes en ella.

La episteme de la educación intercultural deberá partir de la visibilización de las diversas manifestaciones culturales presentes en las aulas de clase, por medio de la incorporación de los saberes y conocimientos ancestrales de cada estudiante. Al respecto, Vilá (2012, como se citó en Arias-Ortega, 2019) señala que, la sensibilidad es referida para construir actitudes de aceptación al otro con respeto de sus diferencias sociales, culturales, espirituales, cognitivas y lingüísticas en los actores del medio educativo y social; asimismo, apunta a la comunicación intercultural como herramienta para el aprendizaje de los códigos lingüísticos y culturales, a fin de relacionarse adecuadamente con personas que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. La promoción del aprendizaje de la valorización de las diversas culturas, por medio del uso de herramientas pedagógicas, metodológicas y científicas contribuyen al diálogo, la articulación, la aceptación del otro como legítimo otro y la práctica de relaciones respetuosas entre los diversos pueblos.

El texto presenta un análisis cualitativo en torno a los principales retos y oportunidades que existen en los ambientes de aprendizajes con diversidad cultural. Se documenta información obtenida de testimonios significativos y relevantes que confirman la existencia de una amplia diversidad cultural en los ambientes de aprendizajes y algunos esfuerzos que se realizan para atender esta situación y generar aprendizajes de calidad para el fomento del desarrollo humano pleno desde la interculturalidad.

La diversidad cultural en ambientes de aprendizajes interculturales

La interculturalidad es un tema de voluntades y una asignatura pendiente dentro de la mayoría de los sistemas educativos de América Latina, debido a que un diálogo horizontal y en igualdad de condiciones, muchas veces significa compartir espacios de toma de decisión conjunta, lo cual la hace difícil, aunque no imposible. Algunos actores sociales tienen la tendencia de relacionar el término interculturalidad con equidad, mientras otros lo interpretan como respeto mutuo entre culturas diferentes.

Es posible observar que la idea de interculturalidad es aplicada a un universo más amplio, no solo por investigadores de otros campos, sino también por otros tipos de agentes sociales en numerosos contextos y para hacer referencia a diversos tipos de relaciones y articulaciones, incluyendo tanto formas de colaboración como de conflicto, que establecen entre sí agentes sociales cuyas diferencias culturales resultan significativas para sus relaciones (Mato, 2018).

Para analizar esta concepción, habría que comprender que la atención a la diversidad cultural presente en los ambientes de aprendizaje de las escuelas en la costa caribe nicaragüense, debe partir desde un enfoque integral y de derechos humanos, por medio de la construcción de relaciones equitativas entre estudiantes, docentes, familias, así también, incluyendo en los procesos de aprendizajes elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros.

UNESCO (2005) plantea:

Cultura, como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (p. 14)

En coherencia con el planteamiento anterior propuesto por la UNESCO, podemos discernir que la cultura es inherente a cada persona y es un derecho que no se puede borrar ni negar dentro de la sociedad, debido a que son las diversas manifestaciones y patrones específicos de actuación de cada individuo o grupo de personas ante determinadas situaciones.

Los docentes en las escuelas de la costa caribe nicaragüense, que atienden a estudiantes de diversos pueblos originarios y culturas diferentes en sus ambientes de aprendizajes, deberán contar con la formación que les permita identificar claramente los factores y las manifestaciones socioculturales

que caracterizan a cada estudiante según el pueblo al que pertenece; además, la currícula como herramienta pedagógica deberá contribuir con los aspectos epistemológicos, didácticos y pedagógicos que fortalezcan la atención a la diversidad cultural, desde el enfoque de aprender haciendo, en la convivencia diaria.

Las aulas de clase en la costa caribe nicaragüense son espacios donde se evidencia la diversidad cultural y lingüística con estudiantes miskitu, mestizo, rama y creole. Por tanto, los docentes debemos trabajar la educación socioemocional, sin caer en la reproducción de actos de xenofobia, adopción de estereotipos, exclusión y otras manifestaciones que no abonan a la atención de la interculturalidad (Comunicación personal con docentes Creole, Laguna de Perlas, 1 noviembre de 2023).

La definición de la cultura se complejiza debido al amplio esquema de conceptos e interpretaciones. Sin embargo, Fernando Poyatos (1994, como se citó en Casal, 1998) destaca que:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados. (p. 465)

A ello, podríamos agregar que la cultura no es un atributo natural permanente, más bien son procesos activos y continuos dentro de la sociedad. Por lo tanto, debemos entender que la cultura permite hacer múltiples y complejas combinaciones de manifestaciones, prácticas y adopción de otras culturas, por lo que no podemos entenderla como algo cerrado y estático, sino en continua construcción y reconstrucción, adquiriendo conductas de otras culturas y ligada al cambio social, a la construcción de la identidad personal y cultural. Debemos aprender a vivir de una forma colectiva para entender las dinámicas de los grupos sociales y de cada pueblo. Es lo que hace interesante el aprendizaje de la identidad cultural de los hombres y mujeres desde el quehacer educativo con una pedagogía flexible y pertinente.

Cabe destacar que la cultura juega un papel de cohesión social, de autoestima, creatividad, memoria histórica de cada persona en el tejido social, considerando que la cultura se relaciona con el desarrollo intelectual o espiritual de un individuo, que consolida su identidad personal, social y nacional, sea pertenecientes a un pueblo original miskitu, sumu-mayangna, garífuna, rama, creole, o mestizo que habitan en la costa caribe nicaragüense.

Los contextos educativos actuales suponen uno de los principales retos para el docente, dado que la diversidad cultural representa un fenómeno socioeducativo complejo en el que influyen diversidad de factores. En este caso, ante la presencia de la diversidad cultural del estudiantado en las aulas, el docente se ve, con frecuencia, desbordado por una realidad muy compleja y para la que generalmente no se cuenta con recursos pedagógicos y

didácticos adecuados. Por otra parte, la labor del docente siempre está criticada por la sociedad y sobresale la escasa formación que los docentes tienen en esta temática, lo que al final hace que su tarea dependa más de la actitud que tenga hacia la diversidad cultural que de una verdadera política de formación del profesorado (Verdeja, 2018).

La multiculturalidad de la sociedad en la costa caribe nicaragüense se refleja en nuestras aulas de clase, donde asisten y conviven estudiantes miskitu, sumu-mayangna, rama, creoles, garífunas y mestizos, cada uno con sus propias características y manifestaciones socioculturales, lo que complejiza la labor del docente para propiciar una atención relevante y con pertinencia en correspondencia con cada uno de los factores culturales que inciden en el ambiente de aprendizaje. No obstante, la atención pedagógica y didáctica de la diversidad presenta retos y oportunidades al sistema educativo y también al docente, a fin de comprender la realidad desde el punto de vista de los estudiantes como principales protagonistas de su aprendizaje y convivencia sociocultural, para aplicar estrategias didácticas con pertinencia intercultural.

Desde los procesos de formación docente, cada vez se hace más vinculante la necesidad de trabajar competencias emocionales e interculturales. Por tanto, la currícula como herramienta pedagógica deberá abordar los intereses y percepciones del docente, estudiante y familias ante la diversidad cultural presente en las aulas. En esta se debe comprender en qué medida la presencia de estudiantes de otras culturas y otras lenguas en los ambientes de

aprendizajes propician aprendizajes de calidad y desarrollo humano pleno y, con ello, se produzca un intercambio cultural en ambiente de paz y democracia.

Echeita (2006, como se citó en Peinado, 2021) destaca lo siguiente: “La diversidad hace referencia a lo que nos hace diferentes en función de características personales, físicas o culturales” (p. 83). Evidentemente, la diversidad cultural está presente en las aulas y en los ambientes de aprendizajes hoy en día. Una pregunta básica sería: ¿nuestros docentes en la costa caribe nicaragüense cuentan con la formación para atender esta diversidad cultural? Ello implica tener en consideración una redefinición de los contenidos de capacitación y formación docente continua en coherencia y consistencia educativa intercultural.

Como docentes, venimos observando que, en los Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje (EPI), que desarrolla cada mes el Ministerio de Educación, la mayoría de los contenidos que se comparten tienen corte pedagógico monolingüe y monocultural, y, por lo tanto, no se orienta el abordaje de estrategias didácticas para atender la diversidad cultural de los estudiantes en el caribe. (Comunicación personal con docentes miskitu, Bilwi, 15 noviembre de 2023)

La currícula como herramienta es la declaración de principios y rasgos de un propósito educativo y el eslabón entre la cultura y la sociedad, el conocimiento y los nuevos aprendizajes, la teoría y la práctica en determinadas condiciones. Esta debe contener elementos como la historia

de lucha de los pueblos por alcanzar su liberación y soberanía nacional, así como el rescate de la memoria histórica cultural de los pueblos, reconocimiento y valoración de saberes y conocimientos de la diversidad cultural en la construcción de una identidad como medida del desarrollo humano de nuestros pueblos.

Asimismo, de acuerdo con los informantes, la currícula debe contener:

Las bases de la ciencia, la tecnología y los saberes acumulados en nuestras culturas indígenas y afrodescendientes desde el concepto de preparación para la vida, abordaje intercultural desde un enfoque de derechos y un análisis interseccional, respeto y promoción de un sistema de administración territorial con su propio modo de gobierno a nivel comunal, municipal y regional, que conlleve al desarrollo con identidad de los pueblos culturalmente diferenciados. (Comunicación personal con director de escuela intercultural, Bilwi, 8 noviembre de 2023)

De este modo, no podemos continuar reproduciendo esquemas sociales tradicionalistas en los procesos de aprendizajes. Si nuestra educación pone al ser humano en el centro del aprendizaje como sujetos activos, la educación deberá estar pensada para atender la diversidad cultural y las relaciones de reciprocidad entre los protagonistas en los ambientes de aprendizajes. “Cuando un estudiante respeta y valora la cultura del otro, emplea un diálogo horizontal, es solidario, implementa la ética, la hermandad. Es ahí cuando estamos en

ruta de una educación inclusiva en la diversidad” (Comunicación personal con docentes de educación, 25 de octubre de 2023). Lo anterior denota que no existen culturas superiores o inferiores; cada cultura aporta desde su interacción a la diversidad sociocultural.

Algunos docentes, pese a haberse familiarizado con la educación intercultural en su formación profesional, no aplican la teoría en la práctica en sus respectivos centros escolares; además, la formación continua en este campo es muy limitada, no existen directrices prácticas para que los docentes en función tengan el apoyo necesario para abordar la diversidad cultural en las aulas y en el contexto escolar. Otro aspecto que habría que analizar es la ausencia de los procesos de acompañamientos pedagógicos especializados, que fortalezcan la atención de la diversidad cultural con aporte de estrategias didácticas en las aulas de clase. (Comunicación personal con docentes de educación, 12 de noviembre de 2023)

García (2012) explica que los docentes señalan la ausencia de unos criterios claros para atender a la diversidad cultural presente en las aulas de clase, así es que, más bien, cada docente, hace lo que puede y está a su alcance, pues su desarrollo en el aula depende, en gran medida, de la voluntad del profesorado y de su implicación con la temática.

Desde 2007 en nuestras escuelas de la costa Caribe se desarrolla la currícula para la Educación Intercultural Bilingüe. Ello ha ameritado un proceso de

actualización y transformación curricular, que se refleja claramente mediante directrices, competencias pedagógicas y didácticas que se implementan para atender todos los factores y las características de la diversidad cultural desde su epistemología que se concretiza en el aula de clase intercultural.

La atención a la diversidad cultural no debe ser un proceso de incertidumbre para el docente del aula. El docente en muchos casos cataloga a sus estudiantes, es decir, cuando ve a un estudiante de color moreno y pelo ensortijado, inmediatamente dice que es creole, sin conocer sus intereses, preferencias, costumbres y otras manifestaciones culturales. Este trato resulta ser indigno e injusto, ya que se está perjudiciando a los estudiantes, lo cual es contraproducente y conlleva a emitir juicios erróneos a la hora de brindar una atención pedagógica, emocional e integral.

Olivé (2009) señala que la episteme como una noción referida al conocimiento, a un saber o bien a una forma de nombrar la ciencia y que define las condiciones de posibilidad de todo saber, es una forma de estructurar el saber, el conocimiento en las palabras y las cosas. Es como una historia que no es propiamente de perfección creciente, sino más bien como condiciones de posibilidad al interior de ese espacio de saber, son las configuraciones que le dieron lugar a las diversas formas de conocimientos empíricos.

UNESCO (2005, p. 6) señala:

La misma diversidad que hay en la sociedad está presente en la

escuela, aunque no todos los docentes se sienten cómodos frente ella. Más bien la encuentran compleja y amenazante. Intentar trabajar las relaciones de reciprocidad, de igualdad y de confianza puede, sin embargo, transformar la diversidad en una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento cultural.

Por su parte, uno de los informantes en este estudio refiere:

La interculturalidad no debe ser vista únicamente para estudiantes procedentes de los pueblos indígenas y afrodescendientes, esta atañe a todos los estudiantes en todas las modalidades educativas, puesto que hay que prepararlos para las sociedades actuales, ya sea en la costa caribe como en el resto del país, donde desde ya son multiculturales en todos los aspectos. (Comunicación personal con director de escuela, Bonanza, 6 noviembre de 2023)

Costa (2002) manifiesta que muchos estudiantes se sienten identificados con el grupo sociocultural al que pertenecen y ello les permite tener cierta identidad con su contexto y su cultura, pero en ocasiones la falta de cooperación con otros grupos causa cierta competitividad entre ellos, lo que conlleva a la discriminación como una forma de poder y dominación, situación por la cual la convivencia se torna compleja en los procesos educativos.

En nuestras escuelas, los escenarios de convivencia son heterogéneos por la presencia de protagonistas creoles y

mestizos; miskitu, mayangna y creole; ulwa, miskitu y mestizo, entre otras variedades de contextos. Esta riqueza de representación y diversidad de los pueblos conlleva a asumir retos y desafíos desde la atención pedagógica, emocional y psicológica, sin caer en el separatismo o el tribalismo, la competencia desleal, y la exclusión. Esta diversidad deberá ser vista como oportunidad para generar aprendizajes relevantes, significativos y pertinentes a cada una de las culturas presentes en el aula de clase.

Para los docentes, las aulas deben estar ambientadas con aspectos ilustrativos que represente la diversidad cultural. (Comunicación personal con docentes, 5 noviembre de 2023). Asimismo, apuestan a que las prácticas pedagógicas en las escuelas con diversidad cultural deberán permitir una circulación de saberes y aportes de cada cultura a la construcción de la sociedad, generar procesos de reflexión sobre el quehacer pedagógico en el aula y, con ello, estrategias que promuevan la participación e integración de los saberes y haceres para una construcción holística y hermenéutica de las bases de la realidad sociocultural.

Oportunidades en la atención a la diversidad cultural en ambientes de aprendizajes

Díaz y Vargas (2022, como se citó en Lalinde y Arroyave, 2022) expresan que la educación intercultural supone un diálogo horizontal y dialéctico entre conocimientos occidentales y no occidentales, un reconocimiento del carácter epistemológico de la sabiduría de los pueblos que parte de una relación complementaria entre cuerpo/naturaleza y mente/razón (p. 100).

La diversidad cultural presente en nuestras escuelas y ambiente de aprendizajes, hoy en día se evidencia con mayor cantidad de protagonistas provenientes de los pueblos de nuestra Nicaragua, pero, especialmente, en la costa caribe norte y sur. Esta multiculturalidad define nuestras sociedades en todo el país, influenciado principalmente por el fenómeno de las migraciones internas, la conectividad y accesibilidad con la construcción de infraestructuras viales, así como la incidencia de los medios de comunicación, que presentan las ventajas y oportunidades para la atención a la interculturalidad desde la educación.

Las escuelas deberán de dejar de ser espacios donde se practique la exclusión, la xenofobia, y la discriminación. Al respecto, Lawrence-Brown y Sapon-Shevin (2015) destacan que los escenarios educativos multiculturales se han mostrado como un espacio privilegiado para evidenciar y reproducir las raíces etnocéntricas y monoculturales de nuestros sistemas educativos, así como la contribución de éstos en el mantenimiento de las desigualdades sociales expresadas en la escuela.

La escuela es un lugar de reproducción de las manifestaciones socioculturales, pero también un espacio donde es posible trabajar nuevas formas de relaciones, ensayar interacciones, reorientar conductas y aprender a reconocer la riqueza de la diversidad cultural, partiendo de esos conocimientos y manifestaciones propias de los estudiantes. Los aprendizajes en los ambientes interculturales deberán partir de los saberes y conocimientos previos, conocer la historia, las formas de organización social de los pueblos.

Con respecto a las estrategias y herramientas para la facilitación del proceso de aprendizaje, Rodríguez Pérez (2022) explica:

La mediación pedagógica para nosotros está siendo una alternativa muy importante de acompañamiento estratégico y metodológico. Considero que, en este proceso de transformación evolutiva de la educación en Nicaragua, los profesores estamos aprendiendo a ser mediadores. Los estudiantes son los constructores y protagonistas de su propio aprendizaje y, en tal sentido, los docentes debemos facilitar el acceso a la información, bases de datos para que adquieran los conocimientos y los transforme en aprendizajes significativos para la vida, de manera que esos conocimientos sean útiles para resolver una situación. La mediación pedagógica nos debe llevar a mediar el contenido, debe indicarnos la forma en cómo desarrollar la información para que el estudiante la aproveche y, por ende, sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. (p. 165-166)

Claro está que, en nuestro sistema educativo nicaragüense y gracias a las políticas públicas, la currícula está exenta de prácticas educativas excluyentes que promueven el desarraigo y otro tipo de manifestaciones como la xenofobia y el racismo. La ventaja es que nuestros docentes, en su gran mayoría, son originarios de la costa caribe y conocen las manifestaciones socioculturales de los diversos pueblos que en ella habitan,

aunque no tengan el dominio oral o escrito de las lenguas originarias. Ello les permite interactuar con los estudiantes en los diferentes ambientes de aprendizajes.

Jiménez y Lalueza (2017) destacan que:

[...]cuando los sistemas de actividades permiten a sus participantes vincular los contenidos curriculares a sus referentes culturales, cuando se privilegian interacciones colaborativas orientadas a metas compartidas y se ajustan las ayudas educativas a las necesidades de los educandos, se amplían las oportunidades de éxito escolar y se eliminan barreras para su aprendizaje y participación. (p. 10)

Además, si en la escuela no se evidencia una continuidad de las prácticas y referentes culturales del hogar, en la currícula y ambientes de aprendizajes se tiende a fortalecer el fracaso escolar.

Desde una perspectiva sociocultural de entender lo psicológico y su relación con los procesos de aprendizaje, Vigotsky (1978, como se citó en Lawrence, 2015), señala que la naturaleza cultural y situada de los conocimientos previos de los estudiantes se constituyen en un elemento central de los aprendizajes. Estos conocimientos situados en un lugar privilegiado de los procesos de aprendizaje supone entenderlos como una unidad indisociable del patrimonio y herencia cultural de los estudiantes, sus familias y comunidades de base. Connell (1997) señala que, a través del análisis de un modelo inclusivo de innovación educativa se aportan datos empíricos que sirven para la discusión en torno

al diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje culturalmente pertinentes y socialmente justos.

En este proceso reflexivo, las prácticas pedagógicas que contribuyen a la atención de la diversidad cultural en las aulas de clase deberán partir de la base del conocimiento previo, vivenciar las diversas manifestaciones culturales y su relación con la ciencia y los nuevos conocimientos, sin perder de vista el uso de la lengua materna como elemento de comunicación con pertinencia social. Nuestro sistema educativo deberá contar con espacios de interacción entre los diversos protagonistas sociales, que puedan aportar elementos culturales a la currícula y evitar la reproducción de documentos curriculares elaborados desde un escritorio o desde la sede central de los diversos ministerios y subsistemas educativos. Además, una de las oportunidades con la que cuenta nuestro sistema educativo es la no separación de estudiantes por diferentes categorías, capacidades, origen sociocultural o perteneciente a pueblos originarios y afrodescendientes, expresiones que contribuyen al aumento de la brecha de desigualdad y exclusión educativa.

Una idea central de la educación inclusiva consiste en asumir que las dificultades educativas por las que atraviesan ciertos estudiantes no radican en condiciones personales e internas, que los hacen requerir atención educativa especial, sino más bien que las dificultades que enfrentan los estudiantes en su experiencia escolar corresponden a barreras para el aprendizaje y la participación que son instaladas implícita o explícitamente por el propio

funcionamiento de la escuela y su cultura escolar (Booth y Ainscow, 2002).

El abordaje de una educación inclusiva con pertinencia sociocultural y lingüística en las escuelas de la costa Caribe de nuestro país, parte de los conocimientos de cada una de las manifestaciones socioculturales de los estudiantes presentes en los ambientes de aprendizaje. Al respecto, Guitar y Moll (2014) señalan que el rol que juegan estos fondos de conocimientos dentro del aula es decisivo para la inclusión, ya que no solo permiten dar significatividad lógica y psicológica a los contenidos del currículum, sino que, además, otorgan continuidad y pertinencia cultural a los aprendizajes, así como el aprovechamiento de los conocimientos, participación de los estudiantes, familia y comunidad. Así, la cultura de cada protagonista contribuye a eliminar o reducir las brechas y barreras para generar un aprendizaje significativo, pertinente e inclusivo en el sistema educativo.

Una educación de corte inclusivo supone la implementación de experiencias educativas con pertinencia sociocultural, vale decir, transformadas y adaptadas a las necesidades y requerimientos de los estudiantes, que desdibuje los principios de homogeneidad y estandarización educativa bajo los cuales son los propios estudiantes quienes deben adaptarse a la lógica del currículum.

Odina et al. (1999) destaca que, los centros que mejor se ajustan al modelo intercultural se caracterizan por utilizar un enfoque multidisciplinar en el diseño y aplicación del programa, servirse de recursos comunitarios locales,

practicar fórmulas de enseñanza que incluyan el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, el autoaprendizaje; combatir la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar mitos y estereotipos; desarrollar habilidades sociales, promover normas que reflejen y legitimen la diversidad cultural; aplicar procedimientos de diagnóstico que eviten la discriminación derivada de la aplicación de pruebas estandarizadas.

De esta manera, se espera que todo estudiante pueda acceder de manera igualitaria, pero no uniforme a los nuevos aprendizajes esperados por la escuela, en un marco de respeto en la diversidad, inclusión sin discriminación con oportunidades como la ambientación del aula donde se evidencien aspectos culturales, participación de actores locales y la integración de la familia.

Ahora bien, los itinerarios heterogéneos y flexibles de aprendizaje exhiben su máximo potencial cuando van de la mano con la entrega por parte del docente de actividades educativas ajustadas, que tengan la capacidad de conectarse con las características y necesidades específicas de los estudiantes. Estas actividades ajustadas permiten que cada estudiante construya su propia trayectoria de aprendizaje, siendo el docente el encargado de guiar este proceso hacia nuevas zonas de desarrollo próximo (Besalú y Vila, 2007).

La atención a las oportunidades que se presentan en las aulas de clase con diversidad cultural demuestra que la inclusión no solo busca ofrecer iguales oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, además visualiza la

escuela como un espacio para igualar las posiciones de los diferentes grupos a los que pertenece el estudiante, eliminando las desigualdades de aprendizaje con las que se encuentran algunos estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas miskitu, sumu-mayangna, creole, rama o garífuna.

Es evidente la implicación del docente en su labor pedagógica, así como su interés por las necesidades de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo cultural. Sin embargo, la mayoría de los docentes carece de formación para atender a estudiantes diversos culturalmente y, por ende, carecen de estrategias didáctico-organizativas, que les permitan lograr buenos resultados con el estudiantado (Odina et al. 1999).

Retos que refleja la atención a la diversidad cultural en ambientes de aprendizajes

Rodríguez (2004) destaca:

No se puede perder de vista que vivimos en un mundo en cambio y que ante él la escuela no puede permanecer impasible. El cambio y la velocidad del cambio es un elemento fundamental del futuro, un cambio sustancial lo constituye las manifestaciones de la diversidad cultural. La nueva sociedad plantea retos y desafíos, exige cambios radicales y profundos que afectan a los sistemas educativos y a la educación formal. (p. 3)

Actualmente, la diversidad constituye la norma en todos los ambientes áulicos.

Por tanto, si la norma es la diversidad, de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo, realista y contextualizado en nuestras escuelas de la costa caribe nicaragüense. En definitiva, es imprescindible tener en cuenta el principio de la diversidad cultural en las escuelas y, a la vez, considerar los aportes tangibles que pueden realizar la familia y la comunidad en la estructuración de nuestro sistema educativo con científicidad y pertinencia sociocultural, si se quiere dar una respuesta apropiada a la población indígena y afrodescendientes que cohabitan en las Regiones Autónomas del Caribe nicaragüense.

Nuestras escuelas deberán contar con ciertos niveles de autonomía en cuanto a los procesos de adecuación curricular en los diversos espacios de aprendizajes, donde se manifieste y pongan en evidencia los aspectos culturales y lingüísticos en todos los momentos de las prácticas educativas y aprendizaje desde la convivencia armónica y atención a la diversidad, integrando en el aula las prácticas culturales de la familia, persona y comunidad, desde el enfoque pedagógico, dando valor agregado a los aprendizajes desde el compartir en armonía y ambiente de paz, que contribuya a la transformación y el desarrollo humano pleno. (Comunicación personal con docentes de educación, 25 noviembre de 2023)

También, es esencial el aprovechamiento de los espacios de Talleres de Arte y Cultura (TAC) para implementar escuelas de teatro en coordinación con

la municipalidad, madres y padres de familia, donde se promoció la diversidad de los elementos culturales (tradiciones, comidas, valores, costumbres, cantos, mitos y leyendas), así como hacer uso de la lengua materna y otras lenguas de uso oficial con una pedagogía inclusiva y el desarrollo de charlas, talleres de elaboración conjunta con la participación de sabios, ancianos y personas conocedoras de las manifestaciones culturales de cada pueblo (Comunicación personal con docentes de educación, 15 de noviembre de 2023).

Asimismo, se aconseja el desarrollo de las escuelas de padres, pero de manera funcional para aprovechar y evidenciar el potencial de los saberes de la familia en la currícula escolar, así como reuniones colectivas con participación de estudiantes, docentes, familias y líderes comunitarios. De igual manera, una actividad con buenos resultados que nunca debe faltar en los ambientes de aprendizajes son las tutorías con las diversos protagonistas en el aula y la comunidad.

Otro de los retos es aprovechar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el abordaje de la diversidad cultural desde la currícula. Las TIC deberán proporcionar didácticas que conlleven al desarrollo de habilidades para la vida y la socialización con otras culturas presentes en los ambientes de aprendizajes. “La brecha del uso de las TIC en nuestras escuelas en la costa caribe es más acentuada que el resto del país, pero no deberá ser un obstáculo su uso de manera discreta” (Comunicación personal con docentes de educación, 25 noviembre de 2023).

Es importante contar con dos docentes en un grupo clase, de forma que puedan prestar atención individualizada u organizar grupos de trabajo heterogéneos, implementar metodologías que impliquen el apoyo de los propios compañeros de otras culturas en el aprendizaje o resolución de problemas, la inclusión de padres y madres en momentos determinados del horario escolar o los horarios flexibles, de forma que aquellos estudiantes que lo necesiten puedan acudir a clases de reforzamiento en algunas horas del periodo escolar.

La currícula como herramienta, deberá reflejar aspectos tales como: a) La historia de lucha de los pueblos y el rescate de la memoria histórico cultural; b) Reconocimiento y valoración de saberes y conocimientos de la diversidad cultural en la construcción de la identidad y pertenencia; c) Las bases de la ciencia, la tecnología y los saberes acumulados en nuestras culturas indígenas y afrodescendientes desde el concepto de preparación para la vida; d) Abordaje intercultural desde un enfoque de derechos y análisis intergeneracional; e) Respeto y promoción de un sistema de administración territorial con su propio modo de gobierno a nivel comunal, municipal y regional.

Con este mismo interés, se deben desarrollar procesos de acompañamientos pedagógicos con intenciones y propósitos claros, que reflejen actitudes y acciones que fortalezcan la interculturalidad desde el fortalecimiento de los derechos individuales y colectivos de los estudiantes, así como la identidad y la educación para el desarrollo humano pleno con calidad en la inclusividad desde la diversidad.

La evaluación para los aprendizajes deberá evidenciar aspectos sobre la incorporación y puesta en práctica de las manifestaciones de la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida, fomento de valores y competencias interculturales, evaluación de procesos de construcción y reconstrucción de los nuevos saberes y conocimientos referidos a los aspectos interculturales de los pueblos.

Conclusiones

Más que hacer una ponderación de la implicancia de atender la diversidad cultural presente en las escuelas de la costa caribe nicaragüense versus el enfoque de una educación intercultural, la reflexión gira en torno al análisis de los factores pedagógicos que deberán aportar para ir reduciendo las brechas que persisten en el abordaje de los aspectos culturales en los ambientes de aprendizajes.

Los cambios en los paradigmas y de las formas de diseñar las prácticas pedagógicas de parte del docente, deberá promover aprendizajes significativos y relevantes para la atención de la diversidad cultural y así incrementar el éxito escolar y la puesta en marcha de la visibilización de las manifestaciones y prácticas de una educación inclusiva en los ambientes de aprendizajes interculturales de la costa caribe nicaragüense.

La currícula como herramienta deberá aportar estrategias pedagógicas y didácticas, que aborde de manera crítica, objetiva y contextualizada el tema de la diversidad cultural en los ambientes de aprendizaje desde el desarrollo de las diferentes asignaturas, que promocióne

la educación inclusiva y el fortalecimiento de las competencias interculturales en la construcción de identidades para el desarrollo humano pleno.

Otro factor que debemos analizar es la formación docente, ya que estos hacen lo humanamente posible para atender la diversidad cultural, dado que ellos también son originarios de esa zona del país. Sin embargo, en los procesos de formación continua no se evidencia la formación científica y pedagógica que deberán tener para atender este fenómeno presente en nuestras escuelas.

Entonces, el desafío para el sistema educativo es implementar mecanismos que conlleven a propiciar la participación de todos los protagonistas: familia, docente, comunidad en los procesos de construcción e implementación de la currícula de la educación básica, media, técnica y universitaria, para contar con los aportes y contribuciones desde las realidades de cada pueblo, cultura y región. Esto contribuirá a una educación intercultural de calidad.

La apuesta en el Sistema Educativo Nacional deberá ser crear una cultura escolar inclusiva en contextos multiculturales, apuntando a la construcción de una comunidad educativa orquestada por los valores, la cultura de paz, la hermandad, la identidad. Todo ello por el desarrollo de experiencias educativas con carácter significativo, pertinente a nivel cultural para todos los protagonistas.

Si bien es cierto que esta temática se evidencia en una amplia diversidad bibliográfica y aquí haría falta la

recopilación de todos los puntos de vistas, la intención es demostrar los vacíos que aún existen en nuestro sistema educativo, en aras de mejorar la atención de la diversidad cultural en nuestras escuelas y ambientes de aprendizajes, y más que retos, aprovechar las oportunidades que presenta esta realidad educativa.

Listado de referencias

- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2019). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Besalú, X., & Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Catarata.
- Costa, X. B. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis
- Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Morata, S.L.
- Casal, I. I. (1998). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como Provocación. In El español como lengua extranjera. *Centro Virtual Cervantes*
- Guitart, M. E., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & psychology*, 20(1), 31-48.
- García, R. G. (2012). Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación. Madrid.
- Goñi, J. O. (2009) Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. Institut de Ciències de l'Educació, ICE, pp. 49-62.
- Jiménez Vargas, F., Lalueza Sazatornil, J. L., & Fardella Cisternas, c. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Lalinde Osorio, A., Arroyave Giraldo, D. (2022). Tras los desafíos de una educación Intercultural en Colombia. *Índice, Revista de Educación de Nicaragua*. 2(4), 99-114.
- Lawrence-Brown, D., & Sapon-Shevin, M. (2015). *Condition critical—Key principles for equitable and inclusive education*. Teachers College Press.
- Mato, D. (2018). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Odina, T. A., Pascual, J. A. G., Jiménez-Frías, R. A., Lucas, A. S., Velázquez, B. B., Liévano, B. M., & García, M. F. S. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de investigación Educativa*, 17(2), 471-475.

Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. Universidad Adventista de Bolivia

Peinado Díaz, M. A. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(1), 82-91.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2004). La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares. *Tendencias pedagógicas*, 9, 189-201.

Rodríguez, R. (2022). *Cuando se brinda el rol protagónico al estudiante se proporcionan estrategias para los aprendizajes, el docente se convierte en un mediador del aprendizaje / Entrevistado por Nohemí Rojas*. Índice, Revista de Educación de Nicaragua.

UNESCO, (2005). (2 de noviembre de 2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. París

Verdeja Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: La opinión del profesorado, alumno y familia. *Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, 2, 30-48. <https://doi.org/10.30827/modulema.v2i0.6919>

ensayos y artículos





Índice. Año 3, núm. 6, julio-diciembre 2023
ISSN: 2789-567X
e- ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 11 de agosto de 2023
Fecha de aceptación: 22 de noviembre 2023
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Un problema difícil: distinguir entre la buena educación y la mala educación



Carlos Eduardo Maldonado
maldonadocarlos@unbosque.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-9262-8879>
Universidad El Bosque
República de Colombia

A difficult problem: distinguish between the good and
the bad education

Resumen

La educación representa, desde siempre, un ámbito estratégico en el desarrollo de una sociedad o un país. Las mejores apuestas han sido hechas, tanto por Tirois como por Troyanos, por la educación. Este texto formula un problema y busca resolverlo. La educación no basta. Es preciso distinguir entre educación que afirma, exalta y cuida la vida, y cualquier otra forma de educación. Se trata de establecer un criterio de demarcación entre la buena y la mala educación; esto es, aquella que es beneficiosa y la que es perjudicial. Un problema que no ha sido identificado abiertamente a la fecha. La tesis de este trabajo consiste en distinguir la enseñanza del aprendizaje. Se aportan cuatro argumentos en favor de la tesis señalada. La distinción es necesaria de cara a las capacidades de adaptación y aprendizaje para las complejidades de la vida y del mundo.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, complejidad, vida, historia, política.

Abstract

Since ever, education has represented a strategic field vis-à-vis the development of a society or a country. The best bets have been placed both by Tyrians and Trojans, for education. This paper sets out a problem and tries to solve it. Education is not enough. It is necessary to distinguish between an education that states, exalts and cares for life, and any other form of education. It is all about tracing demarcation criteria between good and bad education; this is the one that benefits or harms life. This is a problem that has not been openly formulated, as yet. This paper argues that such a distinction is compulsory. Four arguments are set out to support the claim. Such a distinction is necessary vis-à-vis developing capacities and learning about the complexities of life, and the world.

Keywords: teaching, learning, complexity, life, history, politics.

Introducción

La educación ha sido siempre un factor estratégico en el desarrollo de una sociedad o de un estado. Desde los orígenes de la civilización occidental, en la Grecia antigua, la educación se encontraba fuertemente entrelazada con la democracia; exactamente, la educación estaba dirigida a los hombres libres para que fueran libres. Su nombre era la *paideia* (Jaeger, 1992). Antes, la educación era un privilegio para solo unos cuantos y, a lo sumo, para algunos. Los griegos hacen de la educación un asunto propio del ágora, la plaza pública. Los argumentos se discuten en público, y cada quien está obligado o bien a dar razones o a pedir razones de los actos, las decisiones y demás. *Logos didomai*, se decía, técnicamente. El verbo *didomai* significaba en griego tanto solicitar o pedir, como demandar o exigir – *logó*; esto es, razones, argumentos. Pues bien, el *logos didomai* era exactamente el asunto propio de la filosofía; y su resultado era una *episteme*. El resto estaba, todo, enteramente sujeto a este proceso de *formación* (*paideia*). En efecto, la *paideia*

no designaba estrictamente educación, sino formación.

Una analogía se impone aquí para efectos de esclarecimiento. En inglés se hace normalmente la distinción entre *education* y *formation*. Originariamente, se dice, alguien se forma en una disciplina o una carrera; pero, posteriormente, se educa en otra universidad o en otra escuela. En francés, existe una distinción semejante; algo que en español se encuentra muy diluido. Más bien, la educación comporta todo el proceso formal que va desde preescolar hasta los niveles de educación superior y el doctorado (Ph.D.).

La historia de la educación estuvo siempre vinculada al despliegue de las mejores capacidades de cada uno a través de un proceso – eminentemente selectivo – articulado o dirigido por un profesor; genéricamente hablando. Así, el profesor enseña(ba) y el estudiante aprende(ía), y la dinámica era la educación misma. Existe una vasta literatura sobre la

historia de la educación, tanto como sobre la historia de la pedagogía. No es este el objeto del trabajo. Más bien, este artículo se define por la identificación de un problema, a saber: la distinción entre la buena y la mala educación.

A simple vista, y desde el punto de vista institucional, ello haría referencia a temas como el aseguramiento de la calidad; para lo cual, hoy por hoy, todo consistiría en acreditaciones, escalafones y sistemas de selección orientados, presuntamente, por la excelencia académica. Lo que quiera que sea esto, *cum grano salis*. La buena educación estaría garantizada por la acreditación –nacional, primero e internacional, luego– y por la subsiguiente jerarquía de escalafones de todos los tipos; escalafones de universidades, de facultades, de programas, de sistemas administrativos, en fin, de los profesores mismos.

He aquí un secreto a voces: todas las universidades –y colegios– trabajan enteramente para los escalafones; pero muy pocos –o nadie– se atreve a admitirlo. Todo lo demás es simple y llanamente mera ingeniería administrativa; con un nombre o con otro. Este artículo pretende sostener que no es única ni principalmente en esto con lo que se establecen criterios de demarcación entre la buena educación y la mala. Pues, la mala educación sería, entonces, por derivación, de aquellas universidades –y colegios– no acreditados, y muy mal o no escalafonados. Ciertamente, las acreditaciones y escalafones comportan criterios de calidad; pero estos no se agotan en aquellas.

Este artículo se propone dirigir la mirada en otra dirección. Más radicalmente, la tesis

de este texto afirma que la mala educación consiste en la enseñanza; por su parte, en contraste, la buena, en el aprendizaje. Por consiguiente, como se aprecia fácilmente, no hablo aquí de enseñanza-aprendizaje, sino de la necesidad de separarlas. De esta suerte, se hace evidente que antes que resolver el problema en términos de gestión, el tema es de una envergadura bastante más profunda. Los problemas complejos no pueden abordarse ni resolverse en términos única o principalmente de gestión. No solamente eso es puro *wishful thinking*, sino, adicionalmente, es una estrategia perfectamente equivocada. La distinción mejor es la radical separación entre enseñanza y aprendizaje, un auténtico problema filosófico. Al fin y al cabo, por decir lo menos, toda discusión sobre conceptos es una discusión filosófica.

A fin de entender la tesis formulada, cuatro argumentos emergen. El primero consiste en el reconocimiento de la importancia estratégica, histórica, estructural, si se quiere, de la educación, desde siempre. La educación, sin embargo, se encuentra, hoy por hoy, sobrevalorada. Es más, su propia concepción ha cambiado estructuralmente en el marco de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. El segundo argumento sostiene que, y demuestra por qué, la mala educación se funda en la enseñanza. Existe una muy seria confusión aquí, resultado de la historia y los atavismos, de un lado y, de otra parte, ante la incomprensión de los tiempos que estamos viviendo hoy y hacia futuro. El tercer argumento es ampliamente el más importante y constituye la verdadera tesis de este trabajo, a saber: la buena educación se funda en la vida; esto es, en el cuidado, la exaltación, el posibilitamiento

y la gratificación de la vida. La primera consecuencia que inmediatamente salta ante la mirada sensible es que la educación hoy, por primera vez, no es ya un asunto eminente o distintivamente humano. Finalmente, el cuarto argumento afirma que, en la sociedad de la información, en la sociedad del conocimiento y, mejor aún, en la sociedad de redes, nadie le enseña nada a nadie; por el contrario, todos aprendemos. Al final, se extraen algunas conclusiones.

Importancia de la educación, sus retos y problemas

Los griegos de la antigüedad tienen el mérito de haber hecho de la educación un asunto común. Vale recordar que los humanistas griegos eran los sofistas –y significativamente, Platón, principalmente Aristóteles, luego también– erigieron sus filosofías como negación y en oposición al humanismo. “Los sofistas son los primeros maestros de Grecia, en el sentido estrictamente profesional del término. ‘Yo admito que soy sofista y que educo a los hombres’ le hace decir Platón a Pitágoras” (Llanos, 1969, p. 15). Antes de los griegos –por lo menos en el relato estándar que se ha hecho de la civilización occidental–, la educación era selectiva, exclusiva, particular, (hoy diríamos, privada). Todavía Pitágoras impuso en la Grecia antigua la idea de corte egipcio de la división entre la educación y el conocimiento esotéricos y la educación y el conocimiento exotéricos. La educación estaba concebida y orientada hacia los hombres libres justamente para hacer libres a los hombres, literalmente. Posteriormente, esta idea fundacional se diluye. La educación, gradualmente, está orientada a exaltar capacidades intelectuales y

cognitivas, pero no al cultivo de la libertad. El teléfono se rompió muy pronto, por así decirlo. Fue exactamente lo que sucedió entre la Roma antigua –recuérdese que, para los griegos, los romanos eran bárbaros; análogamente como para los romanos los pueblos nórdicos lo eran igualmente. Puntualmente dicho, la articulación de la educación en el medioevo en torno al *trivium* y al *quadrivium* era cualquier cosa menos la exaltación de la libertad. Evidentemente, en el contexto cultural-social, espiritual y político de la Edad Media, la libertad era imposible. Habrá que esperar a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX para que la libertad vuelva a ser situada como un tema de preocupación de la educación, en sentido amplio.

Es un hecho suficientemente reconocido que, a partir de la modernidad hasta la fecha, el desarrollo de una nación es directamente proporcional al tipo de ciencia –y tecnología– que se produce en un país, para lo cual la educación resulta *conditio sine qua non*. Dicho de manera escueta, la educación se encuentra, entre los siglos XVI y XIX al servicio de la ciencia y la investigación de punta. Será a partir del siglo XX que, muy por el contrario, la educación será situada al servicio del trabajo. La ciencia y la tecnología –dicho eufemísticamente, la ciencia, la tecnología y la innovación–son simplemente subsidiarias del sistema productivo y laboral.

Digámoslo en términos sociológicos. La educación es asumida por la sociedad y los estamentos como un mecanismo de movilidad social. Literalmente, a mayor y mejor educación, mayores y mejores condiciones de calidad de vida (Nussbaum y Sen, 1996).

En la escala superior del conocimiento, los países se relacionan entre sí en función de la ciencia y tecnología que producen y consumen. A nivel de las universidades, estas se relacionan en la punta del conocimiento, en términos de los premios Nobel que tienen, o sus equivalentes. En América Latina, en el mejor de los casos, las universidades se definen entre sí y frente al Estado y la sociedad según están acreditadas y el lugar que ocupan en los diferentes sistemas de escalafonamiento internacional (o, en el peor de los casos, nacionales); subsidiariamente, se relacionan también entre sí según el porcentaje de profesores que tengan maestría o doctorado. Una clara señal de subdesarrollo.

Dicho de manera puntual: los más importantes países en materia de conocimiento se preocupan si el número de premios Nobel, o sus equivalentes, es bajo o hace tiempo no reciben alguno. Se trata de un asunto de orgullo nacional y de goodwill internacional.

Algunos programas de investigación científica así lo ponen de manifiesto sin ninguna dificultad. Por ejemplo, los países que han lanzado naves a la luna; o los que han hecho aterrizajes con robots en Marte; o los temas relacionados con la computación cuántica, y muchos más. Esta es una expresión de la punta del conocimiento, por tanto, también de la punta de la educación.

Lo cierto es que Tirios y Troyanos reconocen la importancia estratégica de la educación. El adjetivo debe ser leído con toda la carga de profundidad de la palabra. De manera sistemática, los países, las naciones, las universidades y los colegios mismos están escaneando el panorama nacional, regional o mundial en busca de referentes,

aprendizajes, indicadores, procedimientos, decisiones y formas de articulación e implementación de los sistemas de educación. Unos se emulan a otros; otros copian a los demás y algunos intentan hacer lo mejor en función de sus propias capacidades, por decir lo menos.

El resultado es la generación de un abanico amplio de formas, sistemas y subsistemas de educación. Por ejemplo, en función de las necesidades técnicas y tecnológicas, o bien en función de investigación básica; o bien en términos de las necesidades laborales y corporativas, y así sucesivamente. La inversión de la pirámide demográfica en numerosos países ha venido a formular incluso la necesidad de educación para la tercera edad. Por tanto, asistimos a un escenario amplio y en incesante movimiento.

No en última instancia, particularmente en América Latina, emerge la escisión entre la educación formal y la educación popular. América Latina es una potencia mundial en este último plano.

Sin embargo, las dinámicas de la educación –y por derivación, de la pedagogía– son en verdad simplemente de forma y de gestión. La estructura misma de la educación no ha cambiado para nada, por lo menos desde el medioevo. Su característica es la verticalidad –en el mejor sentido del antiguo: *magister dixit*, la asunción, explícita o tácita de jerarquías –por ejemplo: jerarquías de formas de conocimiento–, y el distanciamiento. Todo ello condujo a la compartimentación de la educación. La expresión puntual de ello consistió en el famoso debate de las Facultades, al cual incluso Kant todavía

se refiere (2020). En la Universidad, los estudiantes se forman al interior de facultades, escuelas y departamentos. El conocimiento aparece y se estructura fragmentariamente.

Muy recientemente, el desarrollo de la inteligencia artificial ha llegado para cuestionar y –quisiera subrayarlo– subvertir la estructura y la forma misma de los sistemas de educación, concebidos, estructurados y gestionados de la manera como se aprecia arriba. En una palabra, se trata de la educación fundada en la enseñanza.

Como quiera que sea, la educación se encuentra en el centro mismo de políticas estratégicas en el sentido más amplio y desprevenido de la palabra. Todo lo demás es lo de menos; esto es, los horizontes políticos, las estructuras laborales, los idearios programáticos o filosóficos, y muchas otras consideraciones próximas y semejantes. La educación define el talante de los individuos, de las comunidades y de las sociedades.

Hasta aquí parece no haber ningún problema serio.

La mala educación se funda en la enseñanza

Aristóteles le hizo mucho daño a la humanidad, y muy específicamente al conocimiento y a la educación. Heredado de Pitágoras (Hernández de la Fuente, 2019), Aristóteles impuso la creencia de que hay formas mejores de conocimiento y, por consiguiente, que existe y es necesaria una jerarquía de formas de organización. Por derivación, una jerarquía de las formas sociales de organización del conocimiento (Aristóteles, 2020).

La consecuencia inmediata de una asunción semejante no se deja esperar. Si se sostiene que hay formas mejores de conocimiento significa que hay unos seres humanos mejores que otros; a saber, aquellos que conocen y dominan dichos conocimientos y los que no. Se sientan así todas las condiciones para la desigualdad, la inequidad y la violencia.

De manera expresa o implícita todo el sistema de educación estuvo basado en una fuerte asimetría, así: de un lado, el estudiante y de otro el profesor; de un lado el estudiante, y de otro el libro o los libros. En términos históricos, la invención de la imprenta por parte de Gutenberg contribuye enormemente a nivelar parcialmente dicha asimetría (Burke, 2012). Sin embargo, es a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI cuando la historia de la educación, y con ella más genéricamente del conocimiento, cambia radicalmente.

La sociología lo ha puesto en evidencia y con ella otras ciencias y disciplinas sociales y humanas. Puntualmente dicho, en los años 1990 asistimos, a escala mundial, al tránsito del capitalismo post-industrial al capitalismo informacional. Emerge así la sociedad de la información. En la primera década del siglo XXI, la sociedad de la información se trasmuta en la sociedad del conocimiento. Y en los años siguientes, ésta se transforma en la sociedad de redes. La sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y la sociedad de redes: tres momentos de una sola dinámica (Castells, 1998).

Dicho sin ambages, asistimos a una transición única en toda la historia de la humanidad; se trata del tránsito de un mundo analógico a la digitalización del

mundo y de la sociedad. Hay un dúplice factor determinante en este proceso. De un lado, se trata de la emergencia del computador y la computación. Y concomitantemente, el nacimiento y despliegue de internet, que nace en el 2008 en el CERN. Como consecuencia, el mundo se vuelve inmensamente rico.

En verdad, la digitalización del conocimiento –un fenómeno a la fecha inacabado, aún en proceso–, no implica en absoluto la desaparición de la dimensión analógica de la realidad. Antes bien, lo que en términos de investigación eran las variables –por ejemplo, independientes, dependientes, aleatorias– se transforman, literalmente en datos. En el año 2010 se declara oficialmente el nacimiento de la ciencia de grandes datos (big data science). Por primera vez, en la historia de la familia humana, el conocimiento ya no pertenece a alguien. Por el contrario, el conocimiento es un bien común y está al alcance de todos. La digitalización de libros, artículos, el surgimiento de redes académicas –del tipo Academia.edu o Researchgate.net, por ejemplo– cumple un magnífico papel democrático.

Con un supuesto fundamental que haya conocimiento y apropiación de los sistemas informacionales y computacionales y la alfabetización digital, en toda la línea de la palabra. Digámoslo de manera fuerte y directa, aunque de pasada: la principal forma de analfabetismo contemporáneo es el analfabetismo tecnológico¹.

Pues bien, es exactamente en este punto cuando cabe señalar, de manera

¹No es este el principal tema de este trabajo. Queda para otro espacio y momento.

directa y sin temores, en qué consiste la mala educación: en la *enseñanza*. Esto es, en la creencia y en la estructura según la cual hay alguien que enseña (porque sabe) y otros más que aprenden (porque no saben). Semánticamente, es exactamente en este marco que se habló siempre de alumnos (en inglés, *pupil* designa a quien carece de hogar, al huérfano; en francés, *élève* es alguien a quien se forma y se cuida porque no sabe nada; en alemán, *Zögling* significa a quien carece de hogar o de casa y, en español, a aquel que carece de luz. Todo, una sola y misma idea).

La educación consiste en la enseñanza y la enseñanza es la perfecta asimetría en el proceso del aprendizaje, cultural, política e ideológicamente, la enseñanza no es otra cosa que el adoctrinamiento. Computacionalmente, se trata de una forma de pensamiento y de vida fundada en algoritmos. En todos los casos, se trata de acatamiento, obediencia y sumisión, y la total ausencia de crítica, de formación de criterio propio, independencia o autonomía. Como se aprecia sin dificultad, nos encontramos en la antípoda de la originaria paideia, por decirlo de alguna manera.

Más exactamente, la educación enseña cualquier cosa, menos a pensar. En el mejor de los casos, enseña tan sólo a conocer. El conocimiento no es suficiente para la afirmación, el cuidado y el posibilitamiento de la vida. Es condición necesaria, simplemente.

Toda enseñanza es unívoca, unidireccional y siempre disciplinaria, o bien, en el sentido foucaultiano de la palabra, o bien en el sentido epistémico que comporta la exaltación de la educación en compartimentos, segmentos,

divisiones. Puntualmente dicho, a nivel de los colegios, esto se denomina un currículo lineal y en general consiste en la curricularización de la educación. Al final del día, se impone el institucionalismo, el profesor tiene nominalmente toda la libertad de enseñanza, pero el programa y el currículo ya están diseñados y son impuestos. Todo termina en la administración del conocimiento como administración de la vida. La educación depende, se orienta y se funda en el sistema de trabajo, que está sujeto naturalmente al capital, metodológica, financiera o conceptualmente hablando.

La mala educación es la enseñanza que se impone. Las justificaciones son, en este contexto, lo de menos. Ayer fue el magister dixit; hoy es el poder con cualquier vestimenta. La educación se ha convertido en una institución y, con ello, se introduce en la sociedad el institucionalismo y el neoinstitucionalismo. Jamás habrá que obviarlos: las instituciones son voraces (Coser, 1978). Basta una lectura cuidadosa de los orígenes y los fundamentos del institucionalismo, ya desde finales del siglo XIX, y del neoinstitucionalismo, a partir de los años 1970 y 1980, hasta la fecha. Una mirada sensible logra entender los peligros de posturas semejantes que, hay que decirlo, son ampliamente las predominantes; semánticamente, por decir lo menos.

Los colegios, las universidades han pasado a llamarse como “instituciones” (horribile dicta) y perdieron su significado original. Como se aprecia sin ninguna dificultad, se trata de la función performativa del lenguaje (Austin, 2009). Las instituciones piensan (Douglas, 1996), un descubrimiento impresionante.

Como se aprecia sin dificultad, en ello consiste la mala educación. Las evidencias no se prestan para sutilezas.

Quisiera subrayar las consecuencias de la mala educación. La mala educación forma gente mala. La gente mala es gente indolente –institucionalizada, exactamente–, insensible ante el sufrimiento humano. Al respecto existe una sólida bibliografía. La mala educación forma gente gregaria. Sin ambages, queda decirlo: la mala educación forma psicópatas y sociópatas (Hoffman, 2014; Greene, 2013; Dixon, 2006). Ciertamente, una conclusión fuerte, donde las haya.

En contraste con el anterior panorama existe y es posible desarrollar buena educación.

La buena educación sabe de vida

Hoy por hoy tenemos ante nosotros –incluso, aunque la expresión es fuerte: contra nosotros–, un sistema de educación institucionalizado primero que está enteramente estructurado en función del sistema de trabajo, no para la libertad o el (libre) pensar. La ética que vehicula, desde la más temprana edad de la educación es algo como lo siguiente: “tienes esta tarea; es una obligación. Y tienes que hacerla. A todos nos toca hacer cosas que no nos gustan”, como si la vida consistiera en sacrificios día a día, sedimentados en el término: tarea; u obligaciones. En numerosas ocasiones los disfrazan como: “compromisos”. Dicho sin más, la concepción y la experiencia de vida de la educación ha sido siempre sacrificial. Las tres religiones constitutivas de la civilización occidental saben mucho de esto. Como lo ha puesto de manifiesto Graeber (2014), combinando historia

de la religión, antropología, historia y lingüística, los deberes y las tareas, los pecados y las deudas son una sola y misma cosa.

La sociedad de la información, primero; la sociedad del conocimiento, luego; y finalmente la sociedad de redes –tres movimientos de una misma composición, por así decirlo–, han puesto de manifiesto que, primero, la información, y luego también el conocimiento por primera vez en la historia, no son patrimonio de nadie en particular. Se han convertido en un bien común. Quisiera subrayar esto: un bien común, no un bien privado, y ciertamente no un bien público. Al cabo, la sociedad de redes ha puesto en evidencia, adicionalmente, que el verdadero valor en la sociedad son las relaciones y las redes. Esto es, los sistemas cooperativos (*networking*). La cooperación es el auténtico valor de la existencia, que remite inmediatamente a la ayuda mutua, la solidaridad, la amistad, el compañerismo, la camaradería, el vecindazgo, en fin, el convivio cooperativo.

Económicamente, lo anterior encuentra una expresión acertada. Vivimos hoy por hoy, un mundo diferente de suma cero, en el que los juegos –esto es, las interacciones– son diferentes de suma cero. Cuando alguien gana, alguien más también gana, así sea con diferencias. Y si alguien pierde, alguien más pierde, así sea con diferencias.

Gracias a las dinámicas, relaciones y cooperativas ha llegado a ser evidente que estamos viviendo una experiencia perfectamente distinta a la educación. Primero, la educación no coincide ya, para nada, con la escolaridad. Y segundo y aún más significativamente, la educación se

metamorfosea en aprendizaje.

La buena educación es aprendizaje; pero el aprendizaje, estrictamente hablando, ya no es educación, es vida. Pues aprendizaje comporta, significa aprendizaje mutuo, recíproco. Es bastante más que simples cambios semánticos. Se trata, en verdad, de transformaciones o relaciones ontológicas, si se quiere.

Mientras que la educación es asimétrica, jerárquica, y se funda en obligaciones y tareas, el aprendizaje dirige la mirada hacia la fruición y la gratificación de las experiencias, los espacios y los encuentros. Estructural y dinámicamente, se trata del desplazamiento de competencias, destrezas y habilidades, hacia gustos, sensaciones y conocimiento (Maldonado, 2022). Aquello que emerge inmediatamente ante una mirada sensible es la fruición. La fruición del aprendizaje; si se quiere, la fruición del proceso educativo.

En verdad, la educación tradicional, mucho mejor, la mala educación², consiste en convertir a los seres humanos en seres normales; en el sentido kuhniano o napoleónico de la palabra. En efecto, Th. Kuhn distingue de un lado dos tipos de ciencia: la ciencia normal

²Hay dos películas con el mismo título (en español): La mala educación. De un lado, se trata de la película de 2004 dirigida por P. Almodóvar; de otra parte, la mala educación –cuyo título original es el desaprender: la deseducación (The Miseducation), una película de 2018, de C. Post. Significativamente, el tema de ambas películas es el abuso sexual que sucede o conduce en ambientes homosexuales. Películas tipo LGTBI, según los sistemas de clasificación. El tema común a ambas películas, y aquello en lo que consiste la mala educación es el abuso, el maltrato, la violencia y el poder.

y la ciencia revolucionaria. La ciencia normal puede ser comprendida como el paradigma vigente, hegemónico, cuya función no es resolver los problemas, sino desplazarlos, posponerlos. Una de las formas más conspicuas de trabajo de la ciencia normal es el estudio de casos: esto es, estudiar problemas que ya están resueltos. Numerosos ejemplos en diversas áreas del conocimiento podrían ser mencionados sin dificultad. La ciencia normal convierte en normales a los seres humanos.

De otra parte, en un plano perfectamente distinto, Napoleón se refería a la gente normal –lo que quiera que ello pueda significar– como “idiotas útiles”; hacen las cosas, las saben hacer bien, hasta son felices con lo que hacen; pero no entienden qué es lo que hacen o para dónde van con lo que hacen. Quisiera decirlo, en esto consiste el ambiente o la atmósfera tanto del institucionalismo como del neoinstitucionalismo. Ambos forman gente sumisa, sin espíritu de crítica, obedientes, eficientes y con sentido de pertenencia, en fin, sujetos pasivos y sencillamente reactivos. Precisamente para ellos se han diseñado todas las formas de reingeniería (social); esto es, el replanteamiento y rediseño periódico o regular de las instituciones para lograr mejoras de rendimiento y productividad, en toda la línea de la palabra.

La mala educación se funda enteramente en la importancia de algoritmos. Como es sabido, un algoritmo es un procedimiento para resolver problemas o para hacer cosas; manuales de función, Misión, Visión, Himno, Bandera, Objetivo, Planes, Programas, Liderazgo, Estrategia, y otras herramientas, justamente, de la

reingeniería. Es preciso atender a la semántica en boga: siempre habrá que volver a la obra de Austin, y a través suyo, a la importancia de la pragmática, en toda la extensión de la palabra. *Ditto*: mala educación. Pues bien, sin más ni más, un pensamiento algorítmico no es simple y llanamente otra cosa que una forma de existencia eminentemente algorítmica.

Una observación se impone en este punto. Una mirada sensible al estado de cosas circundante pone de manifiesto que el lenguaje en boga es eminentemente conductista. Todos los sistemas algorítmicos –a nivel sociológico, político, educativo e histórico–, poseen y se despliegan sobre lenguajes conductistas; lenguajes y conductas conductistas. Una reflexión de largo alcance y de un espectro amplio emerge sobre este punto. Aquí queda simplemente señalado. Todo dependerá de la sensibilidad de cada quien, y de la capacidad de crítica de cada uno. Se entiende así, la importancia estratégica de la educación, para Tirios tanto como para Troyanos.

Digámoslo de manera franca y directa: la buena educación no es, en absoluto, algorítmica y *a fortiori*, tampoco conductista, nada de reingeniería, en otras palabras. La conclusión no se deja esperar: la buena educación se encuentra, se siembra en la antípoda del institucionalismo y el neoinstitucionalismo. Cabe decirlo al pie de la letra: la buena educación no es *educación*. Es vida, y la vida no es objeto de educación, sino de aprendizaje, de disfrute, de agradecimiento, de convivencia, sin jerarquías, sin centralidades, dado que en la naturaleza no existen los centros ni las jerarquías. Estas son (falsas) ideas antropológicas, antropomórficas y antropocéntricas.

La educación es una dimensión eminentemente humana. En la naturaleza no existe educación –esto es, sistema de educación; para lo cual, una vez más, habría que volver a la muy rica y variada historia de la educación y de la pedagogía–. Mucho mejor, existe aprendizaje. Y en el aprendizaje lo que está en juego es la vida misma.

En verdad, la educación está orientada al trabajo, y en el sistema capitalista, la inmensa mayoría de los seres humanos trabajan para pagar deudas. Pues bien, vivir para trabajar para pagar deudas: eso no es vida. Es un muy sofisticado sistema de control social. La bancarización es la más inteligente y perversa de todas las armas que el Poder ha desplegado jamás; el mal en su expresión más acabada.

En este sentido, sin dualismos, la buena educación arroja luces sobre éstos –y otros procesos y dinámicas- próximos y semejantes, elabora una crítica radical y concibe alternativas. Nadie piensa bien si no piensa en todas las posibilidades; no porque todas las posibilidades se cumplen, sino porque cualquiera puede llevarse a cabo. El aprendizaje es crítico, no por la crítica misma –he aquí un enunciado tautológico–, sino en función de la vida. Esto es, el cuidado y posibilitamiento de la vida. Hacer la vida posible de todas las formas como quepa imaginar o como sea posible.

Digámoslo de manera conclusiva en esta sección: los discursos y preocupaciones sobre currículos, programas, planes, sistemas y subsistemas, políticas y estrategias, métodos y metodologías, herramientas y dinámicas de la educación que abierta e inmediateamente no ponga en el centro a la vida es un sistema

de control y manipulación disfrazado. Todo, absolutamente todo lo demás es subsidiario.

Hoy, nadie le enseña nada a nadie: todos aprendemos

Este trabajo argumenta en favor de una educación para la vida. Una educación para la vida no debe, de ninguna manera, asumir una concepción sacrificial de la misma. En marcado contraste con toda la historia de la civilización occidental, una educación para la vida se centra en la fruición. Saber disfrutar de sí mismo, de la compañía de los demás, de los pequeños detalles e instantes, de cada cosa en particular, en fin, del tiempo en su transcurrir e insignificancia.

Esta posición no debe ser asimilada en absoluto a algo semejante al estoicismo, que es una filosofía propia de períodos de crisis y agotamiento, como un llamado a resistir mientras el mundo se hunde. Sólo aprendemos de las cosas que disfrutamos. Occidente no supo jamás disfrutar de nada, una civilización temerosa (Delumeau, 2002). Quiero sostener que hay una nueva civilización en emergencia que sabe de tiempos magníficos y densos, de vida y de salud (Maldonado, 2023), y que por consiguiente puede aprender del deleite y el goce de las cosas.

El conocimiento verdadero –esto es, aquel que exalta y cuida, posibilita y gratifica a la vida– no se construye, se siembra. La siembra comporta un estilo de vida radicalmente diferente a la construcción. Más allá de discusiones –eminentemente academicistas, entre construccionismo o constructivismo. Aquí lo mismo da–. Sembrar comporta sabiduría. Hay que

pedir permiso a la tierra porque se la va a abrir y arar. Se riegan las semillas, se cubre la tierra, se la riega, y se espera a que haya buen tiempo y buenas condiciones. Cuando se siembra se cuida el cultivo, pero las cosas no dependen de nosotros. Dependen, además y fundamentalmente, de la naturaleza.

En efecto, toda la educación estuvo y está ampliamente centrada en torno al conocimiento. Por ello, todas las preocupaciones por la didáctica; desde los paseos peripatéticos y la mayéutica, hasta los ejercicios de memoria y repetición –específicos de la escolástica–, hasta la sobrevalorada gamificación. La historia es amplia y comprende también la re-elaboración de programas y sus actualizaciones, los sistemas de gestión en toda la línea de la palabra, la reingeniería –muy consistente regularmente en colegios y universidades clásicas–, y muchos otros aspectos. Lamentablemente, América Latina es una tierra fecunda en estos aspectos, prácticas, creencias y autoridades.

Para la vida, el conocimiento es importante, pero no es, nunca, suficiente. Además, fundamentalmente, para la vida se requiere de mucha imaginación, mucha capacidad de improvisación y juego, muchos juegos ideatorios, intuición y sí, algo de azar. Pues bien, aprender la aleatoriedad, la indeterminación o la incertidumbre es determinante para las capacidades de la vida. Este es exactamente el punto: antes que de competencias, destrezas y habilidades, se trata de la formación de capacidades. Debemos aprender para la vida; no para el vigente sistema económico, político o social. Pues estos –se quiera como se

quiera– son siempre provisionales. La vida permanece y se hace posible contra viento y marea. En el contexto de las ciencias de la complejidad, ello se dice de una manera específica: los sistemas vivos no obedecen la entropía.

La vida nos quiere aprendientes; mucho más y mucho mejor que simplemente cognoscentes. La evolución siempre tiene lugar a escala local. Pues bien, debemos poder aprender a pensar en función de entornos esencialmente cambiantes, marcados por fluctuaciones, inestabilidades, perturbaciones.

Quisiera proponer algunas vías de aprendizaje perfectamente desconocidas en la educación habida y predominante. Estas vías se nutren de algunas de las lógicas no-clásicas, una de las ciencias de la complejidad (Maldonado, 2020). La Tabla No. 1 ilustra las relaciones entre diversos modos de aprendizaje y algunas de las lógicas no-clásicas, de cara a una educación que sabe de vida, de carácter definitivamente no-institucionalizada, y que se lleva a cabo de manera horizontal, y desde abajo; desde la experiencia misma del grupo, del encuentro, y no desde el programa el currículo, el plan o el programa educativo (institucional) (expresiones monstruosas, totalmente alejadas al buen gusto, digámoslo, de pasada).

La primera columna hace referencia a algunos de los modos de aprendizaje fundamentales para el cultivo de un espíritu crítico y libre. La segunda columna contiene en cada caso una de las lógicas no-clásicas que inmediatamente se corresponde.

Tabla 1

Modos de aprendizaje y uso de lógicas no-clásicas

Modos de aprendizaje	Lógicas no-clásicas
Importancia de la pregunta. Preguntas conectadas	Lógica erotética
Imaginación, fantasía	Lógica de la ficción
Multiplicidad, diversidad	Lógicas polivalentes
Detalles, particularidades	Lógica difusa
Intuición	Lógica libre

Fuente: Elaboración propia

Una observación se impone sobre la segunda columna. Se trata de caracterizar rápida y puntualmente a cada una de las lógicas no-clásicas mencionadas. Una ampliación de cada una de estas lógicas y sus relaciones sobrepasan los alcances y espacio de este trabajo.

La lógica erotética es una lógica del preguntar. Erotein, en griego, significar preguntar, indagar, cuestionar. Específicamente, la lógica erotética pone de manifiesto que una pregunta no se responde. Mucho mejor, que una pregunta admite otra pregunta. Más exactamente, una pregunta se puede responder mediante otra pregunta. El pensamiento típicamente institucionalizado ha enseñado –atención a la palabra–, que toda pregunta implica una respuesta. En la metodología de la investigación científica –por supuesto, eminentemente positivista– así se le ha subrayado insistentemente.

Existe una cierta proximidad entre la lógica erotética y la pedagogía del preguntar en el sentido de Paulo Freire (Freire y Faundez, 2014). El mérito del

trabajo de Freire y Faundez estriba en poner de manifiesto que la ingeniería de la mala educación exige respuestas a preguntas inexistentes, dado que no emergieron de la propia comunidad de aprendizaje; sino desde arriba, o desde afuera.

La lógica de la ficción hace evidente que hay cosas que no existen y no necesitan existir para ser reales. Todos los mejores nutrientes para la vida no existen –en el sentido empírico de la palabra–, y son sin embargo las más importantes: el amor, la amistad, la solidaridad, la música, la poesía, los sueños, las esperanzas, las apuestas y riesgos, por ejemplo. Es decir, todo lo contrario a las cosas que exalta la racionalidad centrada en eficiencia, eficacia, crecimiento, productividad, obediencia y consumo.

Las lógicas polivalentes –existen lógicas tri, tetra, penta, exa y hasta eptavalentes– ponen inmediatamente en el centro que el mundo, la sociedad, la naturaleza está tejida con base en más de un relato único, una verdad única, una forma de vida excelsa (sobre la demás). De todas las lógicas no-clásicas es claramente la que tiene una mayor carga emancipatoria, de lejos. En otras palabras, contra la lógica formal clásica, las cosas ni se fundan y se agotan en sistema duales o binarios: creyentes-ateos, día-y-noche, compradores-consumidores o cualesquiera traducciones que se quiera hacer. Hay otros valores, tales como la incertidumbre; o las cosas que ni son verdaderas ni son falsas, y varias más. En el ámbito del aprendizaje, esto es, de la vida, las lógicas polivalentes son altamente sugestivas y promisorias.

Estrechamente ligada a las anteriores, la lógica difusa tiene el mérito de llamar la atención, antes que y por encima de valores absolutos –verdad o falsedad, dicho en el lenguaje de la lógica– en grados o gradientes. Esto es, toda la inmensa gama existente entre 1 y 0; por ejemplo, 0,1,16, o 0,38, o 0,81-. La lógica difusa pone en evidencia que hay numerosos valores entre los que usualmente son adoptados como absolutos: verdad, y falsedad. Hay cosas que son verdaderas (o falsas) en un 0,42, o bien, en un 0.99 pero jamás en 1. La historia de la tecnología ha puesto de manifiesto que los valores difusos permiten una exactitud inmensamente más rigurosa que los tradicionales valores 1 o 0, de la lógica formal clásica. Prudencia es, por decir lo menos, el primer aprendizaje que permite la lógica difusa.

La lógica libre, por su parte, permite vivir, trabajar y pensar con inmensamente menos presupuestos de existencia que la lógica formal clásica. Más específicamente, nos permite liberarnos del espíritu positivista de la ciencia en sentido amplio que se reduce a: hechos, datos, pruebas, evidencia y experimentos. Esta lógica permite trabajar con modelos que tienen un dominio vacío, desde el punto de vista experimental o experiencial. Podemos referirnos a términos –fenómenos, sistemas y comportamientos, consiguientemente– que no denotan a ningún objeto. Quisiera sugerir que la lógica libre se corresponde con el aprendizaje de pompas de intuición, tanto un método como heurística de la investigación no positivista y del aprendizaje; jamás de la educación.

Nadie le enseña nada a nadie. Hoy por primera vez desde la historia de la civilización occidental, todos

aprendemos, unos de otros; así sea con diferencias. El aprendizaje corresponde a un mundo diferente de suma cero y es quizás el mejor de los juegos diferentes de suma cero. En otras palabras, se trata de un proceso –una historia, en realidad– en la que todos ponen, así sea con diferencias y todos y cada uno gana.

Vivimos un mundo altamente interdependiente, sensible a innumerables dinámicas, todas no lineales, dado el carácter sistémico de la economía y las tecnologías, principalmente. Debemos aprender capacidades de cara a las complejidades de la vida y del mundo. Más exactamente, de cara a complejidades crecientes. El aprendizaje no es simple y llanamente un asunto de inteligencia, ni siquiera de las insulsas múltiples inteligencias, y la inteligencia emocional (nuevamente, mucha reingeniería). Aprender es fundamental para la vida misma. No sólo para resistir, además, para crear mundos, posibilidades, nuevas realidades, antes ignotas.

La imaginación, la intuición, el juego, la capacidad de reto, desafío y apuesta, la importancia de la fantasía y los juegos ideatorios, y la importante capacidad de improvisar. Todo mientras se cuenta con una cierta dosis de azar, son, al final del día, verdaderamente centrales en la afirmación, la gratificación, el cuidado, la exaltación y el posibilitamiento de la vida.

No controlamos todas las cosas y ciertamente nunca el medioambiente. Éste tiene una connotación al mismo tiempo natural, social, cultural o histórica. El medioambiente es siempre inestable y cambiante. Los tiempos de la naturaleza son de magnífica complejidad, contra

los tiempos humanos. La vida se define de cara a la naturaleza, no de cara a los asuntos humanos.

El aprendizaje, en síntesis, significa reconocer que la vida es un juego que se juega a largo plazo. Y es en el largo plazo cuando las cosas se juzgan con sabiduría. La memoria es frágil, con todo y lo necesaria que resulta. El conocimiento resulta desueto al cabo del tiempo, tanto más en la escala humana, supuesta, por ejemplo, la Ley de Moore³. Como quiera que sea, el tema no es educarse; en absoluto. Se trata de aprender. En esto consiste la buena educación.

Conclusiones

La buena educación no puede llamarse ya como educación. Acaso la manera más amable es la de aprendizaje. Los cambios políticos, sociales, históricos comportan también cambios conceptuales y semánticos. Las cosas no siempre pueden ni deben ser llamadas de la misma manera.

Este artículo ha formulado un problema y, sospecho, lo ha resuelto. El problema identificado ha sido resuelto en contra de la educación, a favor del aprendizaje, si cabe la expresión. Y la razón no depende de cada uno de los términos o dimensiones mencionadas. La razón depende del cuidado mismo de la vida.

³ De acuerdo con Gordon Moore, fundador de Intel, el número de transistores de un chip se renueva en promedio cada dieciocho meses. Esto es, informacionalmente, el conocimiento es caduco cada dieciocho meses. Traslapar esta idea a la educación y la cultura, a los sistemas sociales y culturales es importante para la buena gestión del conocimiento. Esta nota debe ser objeto de un espacio y tiempo mayores.

Hay un supuesto en todo este trabajo que debe ser hecho explícito. Debemos poder tener una idea básica pero sólida de lo que es la vida, los sistemas vivos. El tema desborda muy ampliamente los marcos de una comprensión meramente antropológica, antropomórfica y antropocéntrica de la vida. La vida ni comienza ni termina tampoco con los seres humanos. Escandalosa como puede resultar, la forma humana de la vida no es tampoco la más importante, desde cualquier punto de vista. Sin embargo, la vida pone de manifiesto la tragedia del aprendizaje. Hay personas, hay colectividades, hay culturas, hay sociedades, incluso civilizaciones que no aprenden; en términos más particulares, hay Iglesias, Partidos, Empresas, Ejércitos, Corporaciones, que no aprenden. (Así, todo con mayúsculas, como les gusta).

No por (mucho) educarse, se aprende. El costo de no aprender consiste, dicho en términos biológicos, en que un organismo o especie se especializa. Y cuando se especializa se vuelve endémico. Al cabo, entra en peligro de extinción, y desaparece. Nada más peligroso en el proceso de educación que las especialidades, en cualquier acepción de la palabra. Especializarse: también en ello consiste la mala educación.

La buena educación no es otra cosa que la incesante capacidad de aprender permanentemente. La curiosidad es el verdadero nutriente de la buena educación; no la utilidad. Los sistemas educativos deben poder despertar y mantener alerta la curiosidad que no es sino el nombre más elegante de la auténtica libertad.

Asistimos actualmente a la muerte de una civilización. Pero, al mismo tiempo, hay una nueva civilización que está naciendo. Pues bien, sin ambages, la buena educación debe poder hacer bien sus apuestas; y sus compromisos. El verdadero proyecto de la buena educación es, hoy por hoy, de dimensiones civilizatorias.

Los lenguajes, los valores, los estilos, las ideas y las formas y estructuras occidentales, en cualquier acepción o con cualquier luz que se prefiera, se han revelado hoy como caducas. Incluso, nuevamente, Tirios y Troyanos, lo saben, por igual. La diferencia es que unos siguen apostando a Occidente, ya en cuidados paliativos, porque no pueden hacer nada diferente. Otros, por el contrario, arriesgan por la nueva civilización que exhibe ya suficientes indicios de vida. Sólo que los tiempos de que hablamos son de amplia densidad, decenas, miles de siglos, hacia adelante.

Los sistemas vivos –incluidos los seres humanos– son capaces de desplegar, incluso en las más inimaginables de las condiciones la mayor y la mejor creatividad. La educación, todo parece indicarlo, es uno de los más idóneos modos de *preparar* la creatividad.

En fin, el aprendizaje es condición de posibilidad de la adaptación, de lo que va todo. Es el verdadero nombre del juego, si cabe la expresión. Sólo que la adaptación se mide en tiempos perfectamente distintos a los humanos. Occidente jamás lo comprendió y por eso está en los últimos estertores.

Listado de referencias

- Aristóteles, (2020). De Anima. Madrid: Gredos
- Austin, J., (2009). Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós
- Burke, P., (2012). Historia social del conocimiento. Vol. I. De Gutenberg a Diderot. Vol II. De la Enciclopedia a la Wikipedia. Barcelona: Paidós
- Castells, M., (1998). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red. Vol. 2: El poder de la identidad. Vol. 3: Fin de milenio. Madrid: Alianza
- Coser, L., (1978). Las instituciones voraces. México, D. F.: F. C. E.
- Delumeau, J., (2002). El miedo en Occidente. Bogotá: Taurus
- Dixon, N. F., (2006). Sobre la psicología de la incompetencia militar. Barcelona: Anagrama
- Douglas, M., (1996). Cómo piensan las instituciones. Madrid: Alianza
- Freire, P., Faundez, A., (2014). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica de una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Graeber, D., (2014). Debt. The First 5000 Years. Brooklyn-London: Melville House
- Greene, J., (2013). Moral Tribes: Emotion, Reason, and the Gap Between Us and Them. Penguin Press

Hernández de la Fuente, D., (2019). *Vidas de Pitágoras*. Girona: Atalanta

Hoffman, M. B., (2014). *The Punisher's Brain: The Evolution of Judge and Jury*. Cambridge: Cambridge University Press

Jaeger, W., (1992). *Paideia*. México, D. F.: F. C. E.

Kant, I., (2020). *El conflicto de las facultades*. Madrid: Alianza

Llanos, A., (1969). *Los viejos sofistas y el humanismo*. Buenos Aires: Juárez Editor

Maldonado, C. E., (2023). *Indicios de la emergencia de una nueva civilización*. Bogotá: Ed. Desde Abajo

Maldonado, C. E., (2022). De las competencias, destrezas y habilidades a los gustos, sensaciones y el conocimiento. De la educación para el trabajo a la educación para la vida. *PRA*, 22(33), 226-245.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.33.2022.226-245>

Maldonado, C. E., (2020). *Pensar. Lógicas no-clásicas*. 2a edición. Bogotá: Ed. Universidad El Bosque

Nussbaum, M. C., and Sen, A., (Eds.), (1996). *The Quality of Life [Calidad de Vida]*. Oxford: Clarendon Press



Índice. Año 3, núm. 6, julio-diciembre 2023

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 22 de julio de 2023

Fecha de aceptación: 7 de noviembre de 2023

Artículo original arbitrado por pares ciegos

Calidad educativa: análisis situado desde el quehacer de las instituciones de educación superior



Sonia María Orozco Hernández

sorozco@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-7625-6382>

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua

UNAN-Managua

*Educational quality: Analysis situated from the work of the
higher education institutions*

Resumen

Nicaragua ha venido consolidando la eficacia de la educación en los diferentes subsistemas y niveles educativos en un trabajo conjunto con distintas instituciones, apuntando a una mejora continua de la calidad en sus distintos procesos. Esto es posible porque se dispone de un marco normativo sustentado en la Constitución Política y sus leyes, donde se definen los lineamientos que regulan, guían y acompañan el desarrollo de los procesos educativos. Este ensayo aborda el concepto de calidad a partir de los planteamientos de Deming, Juran, Crosby y Feigenbaum. El propósito es reflexionar acerca de la calidad de la educación superior situada desde su quehacer o accionar institucional, atendiendo a su incorporación desde la misión declarada y asumida por las Instituciones de Educación Superior (IES). Igualmente, se exponen los avances del aseguramiento de la calidad, en el contexto actual en Nicaragua, con énfasis en la educación superior. Se concluye con las reflexiones relacionadas a la calidad educativa y el rol de los protagonistas en el contexto nicaragüense, cuyo modelo educativo ésta centrado en la persona, la familia y la comunidad. Este trabajo se propone contribuir con las instituciones educativas para darle sentido a la calidad desde su accionar, haciendo énfasis a que el centro de la calidad son las personas, en ellas está la responsabilidad del cambio.

Palabras clave: educación, calidad, universidad, misión, protagonista, evaluación, acreditación.

Abstract

Nicaragua has been consolidating the effectiveness of education in the different educational subsystems and levels in a joint work with different institutions, aiming at a continuous improvement in the quality of its different processes. This is possible because we have a regulatory framework based on the Political Constitution and its laws, which define the guidelines that regulate, guide and accompany the development of educational processes. This essay addresses the concept of quality from the approaches of Deming, Juran, Crosby and Feigenbaum. The purpose is to reflect on the quality of higher education from the point of view of its institutional action, considering the incorporation of quality as seen from the mission declared and assumed by Higher Education Institutions (IES by its Spanish acronym). Likewise, an interrelation is made with the advances of quality assurance in Nicaragua in the current context, with emphasis on higher education. It concludes with reflections related to educational quality and the role of the protagonists in the Nicaraguan context, whose educational model is centered on the person, family and community. This work aims to collaborate with educational institutions in giving meaning to quality from their actions, emphasizing that the center of quality is people. In them lies the responsibility for change and give that human face to quality.

Keywords: education, quality, university, mission, protagonist, evaluation, accreditation.

Introducción

Nicaragua cuenta con un marco normativo que define los lineamientos que regulan, guían y acompañan el desarrollo de los procesos educativos que abarcan todos los subsistemas. Este marco está sustentado en la Constitución Política de la República de Nicaragua, esta define que el objetivo de la educación es la formación plena e integral de todos los nicaragüenses con calidad, gratuidad, pertinencia y acceso libre (Asamblea Nacional de Nicaragua, 2006).

En la actualidad, el trabajo conjunto entre los subsistemas educativos, Ministerio de Educación (MINED), Subsistema Educativo Autonomo Regional (SEAR), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) y el Consejo Nacional de Universidades (CNU) unen esfuerzos para fortalecer las capacidades del talento humano e institucional. El propósito es concretar el modelo educativo centrado en el ser humano, involucrando a la familia y la comunidad, con énfasis en el aprendizaje y la mejora continua, en

correspondencia con las demandas del país. Todo esto tiene como fin contribuir al desarrollo económico, social y político de la nación, promoviendo el desarrollo de competencias científico-técnicas y ciudadanas.

En el proceso de transformación evolutiva de la educación, desde cada subsistema educativo se han actualizado y diseñado las regulaciones, lineamientos y estrategias normativas que permiten la creación y aseguramiento del sistema de gestión de calidad del quehacer educativo, con un enfoque de construcción participativa en armonía con las demandas y necesidades de la comunidad. Esta estrategia permite establecer alianzas interinstitucionales con las diversas entidades a nivel de país, lo que genera espacios propicios para la construcción del aprendizaje de calidad, colectivo, contextualizado, situado, pertinente y emergente, en correspondencia con el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026.

Desde la gestión educativa, para asegurar la calidad en la formación de los nicaragüenses, surgen interrogantes en relación a la conceptualización y operatividad del término de “calidad” entre los miembros de la comunidad universitaria: ¿Qué es calidad en los procesos educativos?, ¿Cómo se percibe la calidad educativa?, ¿Desde dónde se visualiza la calidad en las instituciones educativas?

En este sentido, existen diferentes formas de interpretación y abordaje de la “calidad” por expertos, especialistas y actores claves (docentes, estudiantes,

directivos) en el área de educación, lo que está ligado al contexto, experiencia, nivel de oportunidades, rol que desempeña, perspectiva de proyección, de crecimiento y evolución del acto educativo.

El presente ensayo tiene el propósito de reflexionar acerca de la calidad en la educación superior situada desde el quehacer o accionar institucional; en este sentido, se toma como referente clave la misión para la evaluación y la acreditación, a fin de contribuir con las instituciones educativas que buscan darle sentido a la calidad desde su accionar, haciendo énfasis a que el centro de la calidad son las personas. En ellas está la responsabilidad del cambio y darle ese rostro humano.

Este estudio consta de cuatro momentos; el primero trata de forma teórica la definición de la calidad por diversos autores y la calidad situada desde el ámbito educativo. Posteriormente, se hace referencia a la calidad en el contexto nicaragüense; seguidamente, se establece la relación de la calidad educativa con la misión y la evaluación, a partir del compromiso declarado por las instituciones y asumido desde su actuar para el cumplimiento de sus funciones. En el cuarto momento se abordará la calidad educativa y el rol de los protagonistas en el contexto nicaragüense, se explicitarán los avances logrados en la calidad educativa del país, destacando el liderazgo de los protagonistas.

¿Qué es la calidad?

La calidad proviene del vocablo *qualitas* que significa propiedad o conjuntos de propiedades inherentes a algo, que

permite juzgar su valor. El enunciado anterior ubica a la calidad en diferentes contextos organizacionales, tanto en el ámbito empresarial, social o educativo.

Es una pregunta y respuesta compleja. Zúñiga et al. (2007) argumenta que el concepto de calidad es un constructo social que depende de las necesidades de la comunidad. Los académicos, por un lado, asignan importancia a factores pedagógicos. En el campo laboral, se interesan por las competencias de los estudiantes que egresan. De acuerdo con estos autores, las instituciones deben construir y consensuar un concepto de calidad, adoptado y compartido que atraviese el quehacer de las funciones esenciales, en este caso, la docencia, investigación, gestión y vinculación.

Esta afirmación surge de un estudio realizado para definir la calidad por autoridades, docentes y estudiantes. Los resultados indican que cada grupo consultado se ubicó de acuerdo con las funciones o rol que desempeña en la universidad:

Los informantes claves se centraron, de acuerdo con su experiencia y área de trabajo, en lo académico, gestión académica, planificación docente, supervisión, formación, experiencia del docente con el perfil de la especialidad. En el caso del grupo de estudiantes, valoraron la calidad a partir de la experiencia acumulada y actualización de sus docentes, de manera tal que, les posibilite graduarse, con una sólida formación técnica o profesional —como ellos lo expresan— “adiestrados con calidad, calidez y humanismo”. (Orozco, 2016, p. 213)

Distintos autores se han dedicado al estudio de la calidad, ubicándose desde la gerencia administrativa y empresarial, que es donde surge esta definición. En un contexto histórico, el propósito se centró en mejorar el proceso productivo de las empresas para elaborar objetos a bajo costo para satisfacer a los clientes o consumidores y así garantizar la rentabilidad; es decir, trabajar con eficiencia y eficacia. Dentro de estos planteamientos, se encuentran los autores: Deming, Juran y Crosby. Ver tabla 1

Por su parte, Feigenbaum (1994) indica que:

La calidad es, en esencia, un estilo de dirección. Y el impacto a todo lo ancho de la organización del control total de la calidad involucra la implementación gerencial y técnica de las actividades de calidad orientadas al cliente, como una responsabilidad, de primera línea, lo cual conlleva la plena satisfacción del cliente. (p. 901)

De los significados de la calidad expuestos por los autores citados anteriormente, se deduce que la calidad debe ser establecida por la dirección. Es un estilo de trabajo que debe asegurar que el personal de la instancia realice bien las tareas asignadas para garantizar calidad desde el inicio del proceso. De esta manera, queda evidenciado que el trabajo de las personas es fundamental en los procesos de calidad, ya que están directamente involucradas en las acciones.

Tabla 1

Definición de calidad por distintos autores

Autores	Planteamiento entorno a la calidad
Deming (1989)	“la calidad comienza con la idea, la cual es establecida por la dirección (...) y se debe orientar a las necesidades del consumidor, presente y futuro”, (pp.3-4).
Juran (1990)	Hace referencia a la calidad como la adecuación al uso, en dos direcciones diferentes: “las características del producto que satisfacen las necesidades del cliente y la ausencia de deficiencias” (p.14).
Crosby (1998)	“La calidad no cuesta. Lo que cuesta dinero son las cosas que no tienen calidad —todas las acciones que resultan de no hacer bien las cosas a la primera vez” (p.9). Asegurar la calidad significa: "Hacer que la gente haga mejor todas las cosas importantes que de cualquier forma tiene que hacer (...) Gente incluye tanto a la alta dirección como a los niveles más bajos de la organización" (p.11).

Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Deming (1989), Juran (1990) y Crosby (1998).

El concepto de calidad desde la perspectiva educativa

Durante la primera década del siglo XXI la educación ha evolucionado en la atención de la creciente población estudiantil, que demanda personal calificado en las distintas áreas del conocimiento, a fin de responder a las exigencias de los diferentes escenarios educativos y del campo laboral.

En este contexto, toma fuerza la necesidad de enfatizar en la pertinencia y calidad de los procesos de aprendizaje, la vinculación de la formación con la investigación, innovación y la proyección social, bajo un enfoque transversal que trascienda los escenarios de aprendizaje con un modelo educativo centrado en la persona, la familia y la comunidad.

Con este nuevo modelo, cobra vida y sentido la frase “comunidad educativa” porque existe un involucramiento de todos: el Estado, líderes de las instituciones educativas, padres de familia, estudiantes, profesores y los distintos actores claves de la sociedad, quienes ven la necesidad de trabajar en conjunto por una educación de calidad.

Para el ámbito educativo, los retos son cada vez mayores, debido a que la comunidad educativa demanda una educación de calidad. Las instituciones educativas aspiran tener profesores de alta calidad y declaran que brindan una educación de calidad. En síntesis, todos queremos y exigimos beneficios de la calidad educativa para los distintos actores claves del sistema educativo.

El tránsito de un concepto de calidad que surge del ámbito empresarial al ámbito educativo genera controversias por las distintas interpretaciones y significados, estas se analizan a luz de la teoría existente y el contexto. Asimismo, se considera que la educación es un sistema complejo, donde existen distintas interrelaciones entre los subsistemas, componentes, procesos y actores.

Lo anterior, demuestra que existen algunas dificultades para definir la calidad educativa, dentro de los siguientes contextos:

- La complejidad de la educación, ya que tiene que funcionar y estudiarse de forma sistémica e integral en los distintos subsistemas y niveles.
- La pertinencia de los distintos programas educativos que respondan a las necesidades sociales, desarrollo tecnológico y productivo.
- Los desacuerdos que se generan entre la coherencia de los resultados alcanzados con los propósitos y metas planteadas.
- Lo complejo de implementar el modelo educativo asumido y declarado por las instituciones educativas.
- El rol del docente y el estudiante como artífice del acto educativo.
- La visión amplia de la educación que trasciende el acto de aprendizaje, incorporando funciones como la investigación,

innovación y la proyección social o extensión.

- La cultura organizacional que trasciende a su estructura, organización y funcionamiento.
- La misión declarada y asumida por las instituciones educativas.

Como puede observarse, no hay una definición de la calidad educativa que integre todos los atributos de la educación. No obstante, existen distintos autores que han expuesto sus ideas o significado de la calidad en la educación vista desde la misión que les corresponde y la práctica de su quehacer:

La calidad educativa está determinada por la capacidad que tienen las instituciones para preparar al individuo, de tal manera que pueda adaptarse y contribuir al crecimiento, desarrollo económico y social mediante su incorporación al mercado laboral, por lo que la calidad se valora en función del progreso y de la modernidad del país. (Marqués, 2008, como se citó en Cardoso Espinoza y Cerezo Mercado, p. 71)

Por su parte, Gago (2002) afirma que la calidad de la educación debe entenderse como la síntesis de atributos que posee ese proceso/artefacto/ciencia/técnica que llamamos educación. En tanto Vidal y Morales (2010) indican que la calidad educativa se entiende como los efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación que llevan a cabo las personas en su cultura.

De acuerdo con estas definiciones, la calidad educativa está asociada con la responsabilidad asumida por las instituciones de formar a las personas, considerando las características y condiciones del área del conocimiento y de la cultura general. En esa medida, es la misma sociedad que valora la calidad de la formación de los protagonistas y su contribución al desarrollo en el ámbito social en el que está inmerso.

En el ámbito de la educación superior, Lemaitre et al. (2012) expone los siguientes planteamientos referentes a la calidad:

[...] calidad en la educación superior como el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para cumplir las orientaciones emanadas de su misión y propósitos institucionales, y los resultados que se obtienen de estas acciones [...] Así, la calidad se puede entender como la coherencia entre fines institucionales, objetivos estratégicos y actividades que se realizan para cumplir con esos objetivos, considerando además los medios que se emplean para ello. (p. 27)

La anterior definición nos acerca cada vez más a observar la calidad de la educación relacionada con el actuar de las instituciones y los resultados alcanzados, en cuanto trastoca los procesos educativos como la docencia, investigación, innovación y la extensión o vinculación, guiados por los referentes institucionales como la misión, los principios y valores se ponen en práctica a través de la planificación estratégica

y operativa en coherencia con las necesidades del entorno.

La calidad de la educación en el contexto nicaragüense

Nicaragua es un país que ha tenido avances significativos en la educación a partir del triunfo de la Revolución Popular Sandinista en 1979. Desde la Constitución Política de Nicaragua, en los artículos 58, 65, 76, 93, 101, 105 y los artículos del título VII sobre Educación y Cultura, el Estado asume el deber de garantizar la educación a todos los nicaragüenses y en todos los niveles. Asimismo, asume la capacitación y actualización de los servidores públicos, que debe ser pertinente y enfocada a la mejora de la productividad y el buen desempeño en la elaboración, ejecución y seguimiento de los distintos planes, programas o proyectos, sociales, políticos y de seguridad social.

Es así que en la Ley General de Educación (2006, cap. III, art. 6) se define la calidad de la educación como:

[...] El criterio transversal de la educación nicaragüense que desafía los procesos educativos en relación con los resultados académicos y con la relevancia de los aprendizajes para la vida de los educandos. Abarca la concepción, diseño de planes y programas de estudio que conforman parte importante del currículum; así como el desempeño o rendimiento de los educandos, del propio sistema educativo como tal y de la educación en su relación con el capital humano requeridos para el desarrollo de la nación. La

calidad de la educación apunta a la construcción y desarrollo de aprendizaje relevantes, que posibiliten a los educandos enfrentarse con éxito ante los desafíos de la vida y que cada uno llegue a ser sujeto-actor positivo para la comunidad y el país.

El CNEA define calidad de la educación superior como:

El conjunto de características o propiedades que deben poseer las instituciones de educación superior, alineadas a sus prioridades de su misión e identidad institucional, a fin de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad nicaragüense, para su propia transformación y la de su entorno, sustentada en una cultura de mejora continua. Por tanto, los procesos y recursos deben estar orientados a estos fines. (CNEA, 2019, p. 41)

En correspondencia con la definición anterior, el CNU adopta la definición de calidad establecida por el CNEA; asimismo, explica que “esta adopción, establece el compromiso del CNU para trabajar en el mejoramiento continuo de la educación superior nicaragüense” (CNU, 2023, p. 33). Lo anterior evidencia el compromiso de este máximo órgano de la educación superior para enfocar su accionar en el mejoramiento continuo de los procesos académicos y administrativos de las universidades.

La asunción de esta definición de calidad evidencia claramente el compromiso de impulsar el trabajo articulado y armonioso entre el CNU y el CNEA que regulan

la educación superior. Ello constituye un componente fundamental para las universidades, que disponen de un mismo referente y enfoque transformador centrado en la mejora continua en el ámbito institucional y académico.

Teniendo en cuenta el concepto de calidad planteado por el CNEA y el CNU, ambos se enfocan en una visión estratégica de país, dándole vida a la calidad desde la perspectiva de la mejora continua en los procesos y el buen uso de los recursos para el logro de los propósitos. Por tanto, se asume la calidad en la educación superior en la medida en que las instituciones cumplen con su misión y propósitos por los que se crearon.

Relación de la calidad educativa con la misión y la evaluación

Los distintos planteamientos expuestos en este ensayo sobre el significado de calidad lo ubican desde el quehacer o actuar de las instituciones educativas, asimismo, desde la misión como un elemento clave que guía el funcionamiento de la institución y un referente importante para la evaluación y la acreditación, con el fin de garantizar el mejoramiento continuo. El planteamiento anterior se sustenta desde la declaración del concepto de calidad expresado por el CNEA y asumido por el CNU. Este organismo asume la calidad a través de las dimensiones, criterios de evaluación, pautas y evidencias, que están incorporados en las guías y manuales elaborados y facilitados a las universidades para el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación.

El concepto genérico de misión refiere al poder o facultad que se da a alguien para desempeñar algún cometido. Por

consiguiente, la misión es la carta de presentación de la organización. En este sentido, el CNEA, en el Glosario de la Educación Superior de Nicaragua, asume la misión como:

El enunciado general y duradero del propósito de la institución que la distingue de otras instituciones de su misma naturaleza, la identifica definiendo el espectro de sus operaciones en términos de su área de influencia y del valor agregado que proporciona. (p. 43)

El concepto de misión viene cobrando vida en las Instituciones de Educación Superior nicaragüense, en el sentido que manifiesta lo que se espera de ellas y sus atribuciones como instituciones de educación superior, tal como se establece en la Ley General de Educación (2006, cap. VI, art. 48):

El Subsistema de Educación Superior constituye la segunda etapa del sistema educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad, comunidad étnica y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país.

Del planteamiento anterior, el CNU (2023) declara la misión para el subsistema de educación superior de la siguiente manera:

Somos el órgano rector del subsistema de educación superior nicaragüense concebido como un bien público y social, que asume la promoción y la gestión del aprendizaje, centrado en el bienestar de las personas, las familias, comunidades y garantiza una educación de calidad, integral, inclusiva, pertinente e intercultural, potenciando el uso y generación de conocimientos, para contribuir con el buen vivir y el progreso de país, de acuerdo con los principios y valores establecidos en la constitución Política y los planes nacionales, promoviendo la participación de toda la sociedad. (p. 4)

Lo anterior es un referente importante para las universidades en el abordaje de sus misiones, porque les permite situar el quehacer académico alineado al marco regulatorio del país y a lo establecido por el órgano rector del subsistema de educación, considerando los distintos ejes estratégicos en la declaratoria.

Es así que dentro del contenido de la misión declarada por el CNU se observan los siguientes ejes estratégicos: promoción del aprendizaje, gestión del aprendizaje centrado en el bienestar de las personas, las familias y comunidades, potenciar el uso y generación del conocimiento, garantiza una educación de calidad, integral, inclusiva, pertinente e intercultural, contribuir con el buen vivir y el progreso de país, principios y valores establecidos en la Constitución Política y los planes nacionales y participación de toda la sociedad.

La expresión más visible de la operatividad de la misión en las instituciones de educación superior se visualiza en el proyecto institucional, planes de desarrollo o planes estratégicos, planes operativos y los planes por instancias, en los que se incorporan los distintos procesos académicos y administrativos con sus respectivas acciones, indicadores, metas y resultados a fin de dar cumplimiento a la misma.

De acuerdo con lo anterior, la misión tiene una estrecha relación con la calidad, en la medida que el actuar de la institución es pertinente y está en coherencia con la misión. Es por ello que ha sido un referente clave o factor determinante en los procesos de evaluación y acreditación.

La misión de las universidades: un referente clave para la evaluación y la acreditación

Es común que cada institución de educación superior en su marco estratégico tenga declarada la misión que incorpora los elementos esenciales de la identidad de la institución, delimita su quehacer, integra los desafíos, involucra al personal y es un referente para evaluar los alcances o resultados. Esta se asume como la carta de presentación de la institución.

Es por ello que, en los modelos de aseguramiento de la calidad, la misión es el referente importante que guía la evaluación de la calidad. Su declaración debe ser pertinente, coherente y precisa. Tal como lo expresa Özdem (2011), la misión debe ser clara, sin ambigüedad en el propósito institucional, señala el mercado objetivo, el campo de actividad

y las necesidades que la institución procura satisfacer.

A continuación, se muestra la relación entre la misión declarada por las Instituciones de Educación Superior de Nicaragua, con las áreas claves vinculadas a su quehacer y la declaración de su compromiso con la calidad de la educación.

De acuerdo con las áreas claves identificadas en la misión de las universidades, se logra observar lo siguiente:

- Las universidades declaran su quehacer y la función que desempeñan como institución educativa.
- Justifican su razón de ser y existir con énfasis en la formación de los estudiantes que respondan a las exigencias del mercado laboral, al desarrollo del conocimiento, la ciencia y la tecnología y su aporte a los distintos sectores de la sociedad.
- Se destaca el énfasis a la gestión de las funciones sustantivas como la investigación, la innovación, la extensión o vinculación social, en su compromiso con la sociedad.
- Las universidades declaran sus principios y valores éticos que guían el quehacer institucional y los programas académicos.
- Se visualiza la definición de éxito en las distintas áreas claves identificadas.

Tabla 2
Áreas claves declaradas en la misión de las universidades

Partes interesadas	Áreas claves de la misión
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de profesionales, líderes, hombres y mujeres o personas • La formación es integral, competente, emprendedora e innovadora • Formación centrada en la persona, la familia y la comunidad
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitan el aprendizaje centrado en la persona, la familia y la comunidad • Desarrollo de competencias profesionales, ciudadanas y científicas • Propician la construcción colectiva del conocimiento • Fomentan los principios humanísticos, ciudadanos, ambientales y valores éticos • Generación del conocimiento, la ciencia y la tecnología mediante la investigación, la innovación y la extensión en equilibrio y armonía con la Madre Tierra • Gestión del conocimiento científico, la innovación, la tecnología y su difusión
Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Formación pertinente de profesionales que respondan a las necesidades de la sociedad • Contribución a la transformación de la ciencia y la tecnología en beneficio de la sociedad • Contribución al desarrollo económico, político, social, ambiental y humano del país y la región • Comprometidos ante los retos del desarrollo humano sostenible, la realidad sociocultural, económica y ambiental del país • Articulación con los distintos sectores sociales para el desarrollo del trabajo conjunto • Aplicación del conocimiento, ciencia, tecnología e innovación en los distintos sectores productivos, ambientales y sociales del país
Calidad	<p>Misión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brinda educación integral, pertinente y de calidad • Garantiza el aseguramiento de la calidad en las funciones: docencia, investigación y proyección social • Consolidación de la institución de referencia por la calidad <p>Visión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Institución acreditada por el cumplimiento de estándares de calidad a nivel nacional e internacional • Comunidad universitaria comprometida con la calidad en el desarrollo de los distintos procesos académicos y administrativos • Líder por su excelencia académica nacional e internacional • Reconocida por la calidad y calidez a nivel nacional e internacional

Fuente: Elaboración propia

Merece especial atención el compromiso con la calidad declarado en la misión y expuesto como área clave en la tabla anterior. En este sentido, se observa que:

- Se expresa el interés por la calidad dirigida a la formación.
- Se hace énfasis en la calidad institucional enfocada en las funciones sustantivas.
- En general las instituciones visualizan la calidad a través de la evaluación y la acreditación institucional.
- El compromiso con la calidad la visualizan en el futuro, ya que más del 50 % de las IES la ubican en la visión.
- Aspiran a la acreditación nacional e internacional, como un medio para lograr la calidad.

En síntesis, en las áreas claves de la misión queda evidenciado lo que corresponde trabajar en el ámbito interno de la institución y lo referido al trabajo externo que deben desarrollar en vinculación con los distintos sectores de la sociedad para el logro de los objetivos o propósitos. Lo anterior indica su consistencia interna y externa, y se reafirma su relevancia de referente clave para los procesos de evaluación y acreditación con el fin del mejoramiento continuo de los procesos universitarios.

Igualmente, se observa coincidencia con los ejes estratégicos expuestos anteriormente y que forman parte de la misión declarada por el CNU, lo

que constituye en una fortaleza para la educación superior, porque están trabajando bajo los mismos ejes que deberían direccionarse a resultados que favorezcan el cumplimiento de las metas de país.

No obstante, es importante que las instituciones revisen la misión para asegurarse de que esta contiene los elementos necesarios de su quehacer institucional, de manera que evidencie el atributo que la caracteriza. Sería de gran interés llevar a cabo un estudio más detallado que revele la coherencia entre la misión y la calidad, a partir de los resultados de la autoevaluación y la evaluación externa.

La calidad educativa y el rol de los protagonistas en el contexto nicaragüense

Es imposible referirse a la calidad educativa sin considerar a los protagonistas o las personas que forman parte de la comunidad educativa. En este contexto, los distintos modelos de la calidad hacen referencia a la participación, la comunicación, los procesos y el liderazgo. Es importante preparar al personal para asumir los retos y desafíos que requiere una institución o país que asume trabajar con calidad y calidez humana.

En su aporte a la calidad, Deming (1989) destaca los catorce puntos que se deben considerar para la dirección de la empresa, los que se pueden retomar para las instituciones de educación superior. De estos catorce puntos los siguientes son dedicados exclusivamente al trabajo con las personas:

- Formar y entrenar a los trabajadores para mejorar el desempeño del trabajo.
- Adaptar e implantar el liderazgo.
- Eliminar el miedo, para que las personas trabajen seguras y en lo mejor de sí mismas.
- Eliminar eslóganes y consignas para los operarios, sustituyéndolo por acciones de mejora.
- Eliminar las barreras que privan a la gente de estar orgullosas de su trabajo.
- Estimular a la gente para su mejora personal.
- Poner a trabajar a todos para realizar esta transformación, aplicando el método planificar, hacer, verificar, actuar.

Estos puntos ubican a las personas en el centro de la calidad y empieza con la formación profesional para el buen desempeño de sus funciones. Adicionalmente, se considera importante estimular a las personas para su propia mejora. Desde el liderazgo se juega un papel fundamental para ubicar a las personas en el centro de los procesos de cambios y mejora continua. En este sentido, el filósofo Ishikawa planteaba que la calidad debía ser llevada más allá del mismo trabajo, a la vida.

Con respecto al liderazgo, es fundamental destacar el compromiso que asume la alta gerencia en trabajar e impulsar la gestión de la calidad en la organización.

Desde esta perspectiva, Deming (1994, p. 68) afirma que “el trabajo de un líder es conseguir la transformación de su organización [...]”

En este ámbito, se evidencia el liderazgo del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional en conducir el sistema educativo nacional hacia la pertinencia y calidad. Esto se refleja en la Constitución Política y las leyes concernientes al ámbito educativo. Este sistema cobra vida en las distintas instituciones educativas del país, quienes toman como base de su actuar el Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026. Asimismo, el liderazgo asumido por las personas que están al frente en las instituciones educativas y a través de la planificación estratégica que garantizan la pertinencia y calidad.

La educación ha experimentado cambios y transformaciones significativas en los distintos niveles del sistema educativo nacional. Esto quedó demostrado con la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización impulsada en 1980; el desarrollo de las estrategias relacionadas a la educación gratuita, inclusiva, intercultural, creativa e innovadora; asimismo, con el fortalecimiento de la formación docente y líderes en todos los niveles; el modelo de educación centrado en la persona, la familia y la comunidad; la pertinencia educativa y el desarrollo de la investigación, la innovación y la disponibilidad de recursos para la educación.

Específicamente, en el subsistema de educación superior de Nicaragua se observa el liderazgo asumido por el CNU y el CNEA, quienes a partir del marco jurídico y normativo del país están

impulsando acciones encaminadas al mejoramiento continuo de las instituciones de educación superior. Su trabajo se refleja en el Marco Estratégico de la Educación Superior 2022-2023, que orienta los lineamientos a seguir por parte de las universidades de Nicaragua; asimismo, con el establecimiento del sistema de gestión de la calidad y el sistema de aseguramiento de la calidad.

El liderazgo pedagógico de los docentes es asumido desde el acto educativo, al actuar como mediadores del aprendizaje centrado en la persona, la familia y la comunidad. En este proceso educativo la calidad y la pertinencia cobran vida, porque es ahí que se da la interacción humana entre el docente y el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Desde este punto de vista, el liderazgo es fundamental para dirigir al personal hacia los propósitos estratégicos y las metas encaminadas al desarrollo y transformación de la educación para la mejora continua.

En consecuencia, se reafirma que la calidad debe estar centrada en las personas, que implica para ellas apropiarse y comprometerse con la misión, para cumplir con los principios, valores, objetivos y estrategias. En esa medida asumirán conscientemente la responsabilidad para realizar bien el trabajo que les corresponde hacer para alcanzar la calidad.

Al respecto, Rodríguez (2017) indica que:

[...] lograremos la actitud positiva y la disposición de todos los miembros de la comunidad universitaria, juntando la mirada con sentido crítico,

creativo, propositivo, fomentando el diálogo y escuchándonos sobre los diferentes puntos de vista de una situación o proceso que debamos cambiar o modificar. (p. 4)

Por lo anterior, se enfatiza la importancia de trabajar en función de la calidad del personal en términos de actitud y aptitud, en función de una cultura de calidad en coherencia con la cultura organizacional. Esto con el fin de empoderar los referentes institucionales y enfocarnos en la mejora de los procesos del quehacer institucional. De esta manera se busca la participación consciente en los procesos de cambios.

Muchos pensarán que es una utopía o un romanticismo, pero se debe ver la calidad en nuestras instituciones con un nuevo pensamiento, debido a que, si queremos calidad en lo que hacemos, debemos empezar por la calidad humana. Tal como lo expresa Berman (1999) debemos ser capaces de transformar nuestra realidad desde un nuevo pensamiento, desde una nueva organización llena de corazones humanos. Así debe ser la calidad, con rostros humanos y corazones abiertos hacia el cambio.

Conclusiones

La calidad educativa conlleva a una mirada estratégica que requiere el trabajo conjunto de los actores o protagonistas de la institución. Es así que, la participación y la comunicación son ejes fundamentales que facilitan la apropiación, la pertinencia y el compromiso de todos; de ahí surge la necesidad de establecer la cultura de la calidad en las instituciones.

La calidad en las universidades toma como referente lo declarado en su

misión, puesto que es su razón de ser y ella contiene los distintos ejes de trabajo, los principios y valores, deja abiertas las pautas para el planteamiento de la visión, objetivos estratégicos y las acciones a emprender mediante la planificación estratégica. A partir de la misión queda declarado el compromiso del actuar de la institución con calidad y pertinencia.

Las personas conforman la institución u organización son las que le dan vida a la calidad. Este elemento pedagógico empieza con la calidad de las personas, con el compromiso de realizar bien el trabajo que tienen que hacer. En la medida que las personas interiorizan los referentes institucionales, participan y están en comunicación, contribuyen al mejoramiento continuo del quehacer institucional.

El liderazgo en la conducción de los procesos ha sido fundamental y está orientado al trabajo conjunto para unir los esfuerzos y recursos bajo una misión y objetivos compartidos por los subsistemas de educación, MINED, INATEC, CNU y SEAR. Este esfuerzo de articulación ha incidido significativamente en los logros de la educación, que ha tenido como referente el modelo educativo centrado en la persona, la familia y la comunidad.

Listado de referencias

- Berman, M. (1987). El reencantamiento del mundo. Editorial Cuatro Vientos.
- Cardoso Espinosa, E. O. & Cerecedo Mercado, M. T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 68-82. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000200005&lng=es&tlng=es.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). 2019. Modelo de Calidad de la Educación Superior Nicaragüense.
- Modelo de Calidad de la Educación Superior Nicaragüense- II Versión | CNEA
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). 2020. Glosario de Educación Superior de Nicaragua.
- Glosario de la Educación Superior de Nicaragua III Versión | CNEA
- Consejo Nacional de Universidades (CNU). (2023). Compendio normativo del subsistema de educación superior nicaragüense. Editorial Consejo Nacional de Universidades (CNU).
- Consejo Nacional de Universidades (CNU). 2023. Plan Nacional de Educación Universitaria 2023-2026. Editorial Consejo Nacional de Universidades (CNU).
- Crosby, P. (1987). La calidad no cuesta: el arte de cerciorarse de la calidad. (Trad. Díaz, O.). Editorial Continental, S. A. de C.V.
- Deming, E. (1989). Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis (Traductor Jesús Nicolau). Editorial Díaz de Santos, S.A. (Texto original publicado 1986).
- Deming, E. (1994). La nueva economía

- para la industria, el gobierno y la educación. (Traductor Jesús Nicolau). Editorial Díaz de Santos, S.A.
- Feigenbaum, V. (1994). Control total de la calidad. Editorial Continental, S. A. de C.V.
- Gago, A. (2002). Apuntes acerca de la evaluación educativa. SEP.
- Lemaitre, M. J., Maturana, M y Alvarado, A. (2012). Cambios en la Gestión Institucional en Universidades, a partir de la implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: La experiencia chilena. Revista Calidad en la Educación (36), 21-52.
- Juran, J. M. (1990). Juran y la planificación para la calidad. (Trad. Nicolau Medina, J. y Gozalbes Ballester, M.). Ediciones Díaz Santos, S. A. (Trabajo original publicado en 1988).
- Ley 582 de 2006. Ley General de Educación. 03 de agosto del 2006. D. O. No. 150.
- Ley 1087 (2021). Ley de reformas y adiciones a la ley 704, Ley creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. 27 de octubre del 2021. D. O. No. 199.
- Orozco, S. (2016). Componentes del modelo de gestión de la calidad institucional Universitario: una propuesta para la UNAN-Managua, Nicaragua. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua).
- Özdem, G. (2011). An Analysis of the Misión and Visión Statements on the Strategic Plans of Higher Education Institutions. Journal Educational Sciences: Theory & Practice. 11(4), 1887-1894. 2024.
- Rodríguez, R. (2017). La dinámica Universitaria determinada por la estructura o por la actitud de sus miembros [Ensayo de doctorado no publicado]. Universidad Internacional Antonio de Valdivieso. Managua, Nicaragua.
- Vidal, L. y Morales, I. (2010). Calidad educativa. Educación Médica Superior, 24(2), 253-27. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000200013&lng=es&tlng=es
- Zúñiga Carrasco, M., Poblete Letelier, Á., & Vega Godoy, A. (2008). El desarrollo de competencias en un contexto de aseguramiento de calidad. Diseños curriculares: orientaciones y trayectoria en las reformas educativas. Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA.



Índice. Año 3, núm. 6, julio-diciembre 2023

ISSN: 2789-567X

e- ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2023

Artículo original arbitrado por pares ciegos

Acompañamiento pedagógico como indicador de la calidad educativa


Liliam Navarrete Rivas

mlnavarrete@cnu.edu.ni

<https://orcid.org/0000-0003-4043-9512>

Consejo Nacional de Universidades (CNU)

Managua, Nicaragua

Pedagogical accompaniment as indicator of educational quality

Resumen

El acompañamiento pedagógico es un elemento clave para la mejora de la calidad educativa. En la presente investigación se describe el acompañamiento pedagógico en las carreras que forman parte del pilotaje del currículo por competencias de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Con relación a los aspectos metodológicos la investigación es cualitativa, la muestra está compuesta por las cuatro carreras de la Facultad de Educación e Idiomas que iniciaron el pilotaje del enfoque curricular por competencias en el año 2020; las técnicas aplicadas fueron la encuesta, entrevista, grupo focal y observación a clases. Respecto al análisis de los resultados, se realizó análisis de contenido, limpieza y triangulación de datos. Los resultados de la investigación permitieron conocer el desarrollo del acompañamiento pedagógico en las carreras en estudio, los sentires de los docentes respecto a este y las acciones que realiza la universidad en función de acompañar el proceso educativo. De esta manera, se revela que el acompañamiento pedagógico en las aulas de clases es poco evidente y la realimentación, como parte de este, no se logra visualizar en las carreras. El acompañamiento está centrado en el cumplimiento de la planificación didáctica.

Palabras clave: educación, innovación pedagógica, acompañamiento pedagógico, currículo por competencia, modelos didácticos.

Abstract:

Pedagogical support is a key element in improving the quality of education. This research describes the pedagogical accompaniment in the careers that are part of the piloting of the competency-based curriculum at UNAN-Managua. Regarding the methodological aspects, the research is qualitative, the sample is composed of the four careers of the Faculty of Education and Languages that started the piloting of the competency-based curriculum approach in 2020; the techniques to be applied are the survey, interview, focus group and classroom observation. As for the analysis of the results, content analysis, data cleaning and triangulation were carried out. The results of the research allowed us to know the development of the pedagogical accompaniment in the careers under study, the feelings of the teachers about it and the actions taken by the university to accompany the educational process. The results show that the pedagogical accompaniment is not very evident in the classroom and the feedback as part of it is not visualized in the careers. The accompaniment is centered on the fulfillment of the didactic planning.

Keywords: education, pedagogical innovation, pedagogical support, competency-based curriculum, didactic models.

Introducción

La calidad educativa es un concepto amplio que refiere a la excelencia, efectividad y relevancia del sistema educativo en su conjunto. Asimismo, incluye los resultados alcanzados por los estudiantes en términos de aprendizaje, desarrollo personal y preparación para la vida, la efectiva gestión institucional y la respuesta a las demandas de la sociedad respecto a la formación de profesionales integrales.

La presente investigación se desarrolló desde una lógica descriptiva del acompañamiento pedagógico que se lleva a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Mangua), específicamente en las

carreras que forman parte del pilotaje del currículo por competencia: Informática Educativa, Lengua y Literatura Hispánica, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. La finalidad es el análisis de este como elemento ineludible para la mejora de la calidad educativa. Una vez que se conoce el estado actual del acompañamiento en las carreras, se procede al análisis de indicadores de calidad en el currículo de las carreras y, para ello, se retoma lo establecido en los documentos normativos de la educación superior en Nicaragua que indican la vinculación de la docencia, la investigación, la innovación y extensión, así como la internacionalización, interculturalidad y cultura de paz, entre

otros, como elementos importantes en la microplanificación, que dinamizan el proceso de aprendizaje y conllevan al aseguramiento de la calidad de la educación.

La investigación permite dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿cómo el acompañamiento pedagógico aporta a la calidad educativa de las carreras del pilotaje del currículo por competencias de esta casa de estudio? Pero, para ello, es necesario conocer desde su estructura académico-administrativa como se realiza, en qué momentos y quiénes implementan el acompañamiento pedagógico.

El acompañamiento pedagógico es una acción académica que fortalece el proceso educativo. Este es planificado y considera los aspectos académicos y administrativos que tienen implicación en el acto educativo. El acompañamiento pedagógico no consiste en supervisar o asegurar que los docentes y estudiantes estén en las aulas de clases o en los espacios donde corresponda, según la naturaleza o área del conocimiento de las asignaturas o cursos. Durante este proceso, se debe estar claro de los objetivos, instrumentos, quiénes participan, cómo y en qué momento se realizará.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo; está centrada en la comprensión y descripción del acompañamiento pedagógico que se lleva a cabo en las carreras del pilotaje del currículo por competencia de la de la UNAN-Managua. Al tratarse de una investigación que se desarrolla

en el campo educativo y por el nivel de profundidad del objeto de estudio, esta es descriptiva. No busca explicaciones causales o relación, sino la comprensión y documentación de las variables e indicadores.

La investigación es de corte transversal. El estudio se realizó en un momento específico. Asimismo, la aplicación de instrumentos se hizo en un tiempo determinado.

Técnicas de recolección de datos

Los instrumentos utilizados en el estudio fueron entrevistas a los coordinadores de las cuatro carreras y al director de grado, encuestas a los estudiantes y grupos focales con los docentes responsables de componentes integradores de cada nivel de las cuatro carreras del pilotaje, observación a las clases y revisión documental. Estos últimos permitieron la verificación *in situ* y ver la metodología en la que se desarrollan elementos puntuales de investigación, innovación, extensión, internacionalización, interculturalidad, cultura de paz y otros que potencian una educación integral.

Búsqueda de la información

La obtención de la información se realizó mediante motores de búsqueda académicos, bases de datos académicas, bibliotecas digitales, sitios web oficiales, entre otros. Se aplicaron operadores booleanos para filtrar las búsquedas y aplicación de la normativa APA.

Procesamiento y análisis de datos

Se aplicaron las pruebas de análisis que correspondan a los datos, a fin de

darle robustez al análisis. Se realizó análisis de contenido, limpieza de datos y triangulación de datos.

El procesamiento de los datos cuantitativos se realizó haciendo uso del software estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés), específicamente para la encuesta. Una vez obtenidos los resultados, se procedió con su discusión.

Resultados y discusión

La UNAN-Managua, una de las universidades más grandes a nivel nacional con relación a la cobertura, realiza esfuerzos por el aseguramiento de la calidad educativa. Así que, el acompañamiento pedagógico está planteado como una estrategia que se desarrolla de manera permanente debido a la lógica del enfoque curricular por competencias. En esta investigación se describe el estado actual del acompañamiento pedagógico en las carreras del pilotaje del enfoque curricular por competencia de esta institución de educación superior.

Desde la Dirección de Docencia de Grado de la UNAN-Managua el acompañamiento pedagógico tiene un modelo interno, por lo que este no se particulariza en las carreras que forman parte del pilotaje, sino que se realiza con todas las que lo soliciten. Esta dirección es un acompañante permanente y dinamiza el trabajo en conjunto con las autoridades de las facultades y carreras, dado que el acompañamiento se puede realizar por año o por semestre en las diferentes carreras.

La finalidad es acompañar, observar el proceso educativo y aportar elementos

para la mejora continua de la práctica educativa. La Dirección de Docencia trabaja con los decanos y directores de departamentos, a fin de orientar mejor el acompañamiento pedagógico. Por ello, una vez se reconoce en conjunto los aciertos y desaciertos durante el proceso educativo se establecen las acciones de mejora.

Producto de la dinámica de trabajo anterior, se afirma que los garantes del acompañamiento son los directores de departamentos y coordinaciones de carrera, estos, junto con los colectivos docentes y, principalmente, los profesores responsables de componentes integradores deben planificar el proceso, así como desarrollar y dar seguimiento a las acciones integradoras que permiten el desarrollo de las competencias declaradas por año en cada carrera.

La presencia de las autoridades académicas en espacios de reflexión sobre el acompañamiento pedagógico revela el interés por la búsqueda continua de la calidad educativa, lo cual es un hallazgo importante en el estudio y se evidencia un acompañamiento que parte de una estructura organizativa liderada por autoridades académicas y dinamizada por los colectivos de carreras. Esto coincide con lo que plantea García (2012), “un funcionamiento apegado a los principios, más que limitar, asegura direccionalidad clara, horizonte ético consensuado e institucionalización de los espacios, programas y proyectos vinculados al acompañamiento” (p. 17).

Es importante recordar que las cuatro carreras que forman parte del pilotaje del enfoque curricular por competencia

reciben el mismo tratamiento que las demás carreras en cuanto a acompañamiento pedagógico. Lo cierto es que, desde Docencia de Grado se está más pendiente de estas para ir orientando y analizando los aciertos y desaciertos que pueden ser compartidos en otras carreras, con fines de mejora. Esto es específicamente lo relacionado con el desarrollo de las prácticas y la modalidad de graduación.

Los coordinadores de carrera refieren que recibieron acompañamiento pedagógico continuo por la Dirección de Docencia de Grado en la elaboración de los diseños curriculares del enfoque por competencia y, asimismo, les orientaron cómo desarrollar el acompañamiento en sus unidades académicas. Pero, durante el desarrollo del proceso educativo cada carrera implementa el acompañamiento tratando de cumplir con lo establecido en el enfoque curricular por competencia.

Los coordinadores de carreras indicaron que este acompañamiento se desarrolla de la siguiente manera:

En la carrera de Lengua y Literatura, la coordinación explica que el acompañamiento se realiza desde el docente responsable de nivel, que es el mismo del componente integrador de semestre. Este acompaña a los demás docentes encargados de los otros componentes, con el fin de asegurar el cumplimiento de la estrategia integradora. La coordinación, por su parte, asegura que se ejecute el acompañamiento; si existe alguna dificultad con los estudiantes o docentes, se busca resolverla de manera conjunta. Además, si es necesario realizar cambios en los componentes (objetivos,

estrategias didácticas o temas), estos se analizan y se hacen constar en acta.

La coordinación de la carrera de Informática Educativa refiere que al iniciar el semestre se agendan reuniones con los responsables de año para la planificación didáctica integrada; en estas se procura la asistencia de todos los docentes para garantizar el cumplimiento de las competencias definidas por nivel, el desarrollo de la estrategia integradora por semestre, planificación de los cortes evaluativos y elaboración de la Base Orientadora de la Acción (BOA); esta última si fuese necesario.

Una vez iniciado el semestre, se realizan verificaciones periódicas del cumplimiento de la planificación didáctica de los docentes. Esto a través de la plataforma virtual Moodle para seguimiento al desarrollo de los contenidos planificados, creación de los recursos didácticos necesarios, así como evaluación y retroalimentación de las actividades de aprendizaje. A su vez, se verifica el cumplimiento de las fechas definidas para cada corte evaluativo, la retroalimentación y asignación de las calificaciones en tiempo y forma. Al finalizar el semestre, se comprueba el cumplimiento de la planificación didáctica y de los productos integradores elaborados por los estudiantes.

La coordinación de Ciencias Naturales expresa que el acompañamiento se lleva a cabo solamente cuando el maestro del integrador se lo solicita o los estudiantes exponen una dificultad con algún docente. Al momento de este estudio en la carrera no se realiza acompañamiento sistemáticamente debido a que la docente

coordinadora tiene clases el día en que se desarrolla el encuentro. Sin embargo, en la semana asegura las reuniones con los docentes encargados de nivel, a la par de la planificación didáctica, el desarrollo de la estrategia integradora y resolución de dificultades que puedan surgir durante el desarrollo del proceso educativo.

La coordinación de Ciencias Sociales, por su parte, realiza el acompañamiento en primera instancia con los profesores responsables de componentes integradores. Se trabaja en lo general en función de la estrategia integradora, se orienta la planificación semestral. Después, estos mismos docentes operativizan y guían la planificación didáctica en conjunto con los docentes de los demás componentes. Ellos se hacen cargo del desarrollo del semestre, manteniendo una constante comunicación con la coordinación de carrera.

En general, la comunicación que se evidencia entre coordinadores de carreras y docentes de nivel, en cuanto a la planificación semestral, demuestra la existencia del trabajo colaborativo. Esto tiene concordancia con lo que plantean Martínez y González (2010), al referirse que el acompañamiento pedagógico se concibe como un proceso no lineal, más bien holístico, integral e interdisciplinario. Además, los autores enfatizan que se posee desde las conjeturas constructivistas y la teoría sociocrítica de construcción de conocimiento, en la que la realidad es el punto de salida y de concurrencia de las acciones político-pedagógicas. Esto es así porque el ser humano crea su propia realidad mediante su experiencia, intuición, pensamiento y actuación, constituyéndose el resultado

del significado individual y grupal.

Los docentes responsables de integradores de las cuatro carreras manifiestan que no reciben acompañamiento pedagógico en las aulas de clases, pero que sí existe seguimiento por parte de las coordinaciones sobre la planificación didáctica para cada nivel. También, reafirman lo expresado por los coordinadores de carrera respecto al trabajo que realizan como responsables de integradores; estos guían y aseguran la planificación didáctica de cada componente, a fin de asegurar el cumplimiento de la estrategia integradora.

Los docentes responsables del componente Prácticas Integradoras comentan realizar acompañamiento pedagógico a los demás docentes de nivel. En la Figura 1 se describe la forma en que se realiza en cada carrera.

Los docentes responsables de componentes integradores y coordinadores de carreras que se desarrollan en la modalidad educativa por encuentro (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), expresan que tienen dificultad para realizar el acompañamiento pedagógico. Esto debido a que su carga docente está en el día que se realiza el encuentro (sábado). Los cuatro coordinadores de carreras coinciden en el aseguramiento de la planificación didáctica y comunicación constante con los responsables de nivel, para velar por el desarrollo adecuado del proceso educativo.

Cardemil et al. (2010) proponen cinco modalidades o formas de acompañamiento. En este estudio se

encontró coincidencia con tres de las cinco planteadas por los autores, estas son:

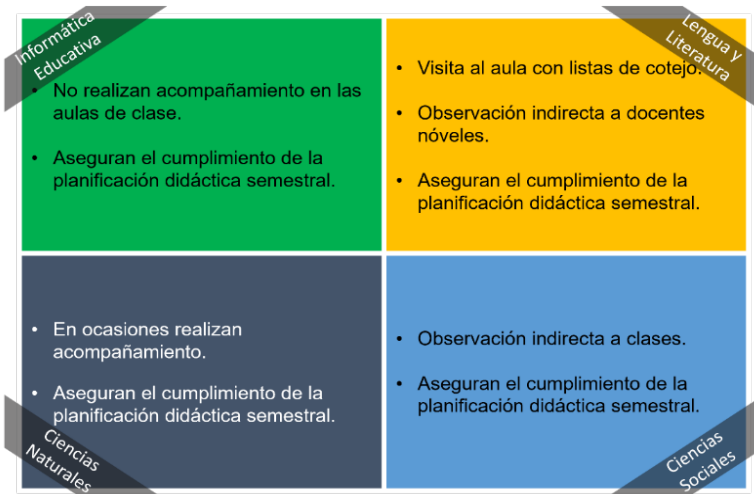
Preparación de la clase, que refiere a la planificación didáctica; *taller para la revisión de conocimientos y estrategias didácticas de la enseñanza*, que, contextualizado, es lo que se realiza en las reuniones de los coordinadores de carrera, responsables de componentes integradores y de nivel que toman decisiones de cómo se desarrolla el semestre; *observación no participante*, que realizan, en ocasiones, docentes coordinadores de las carreras de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Por otro lado, al consultar a los estudiantes de las cuatro carreras, si durante el desarrollo de las clases los docentes son acompañados por alguien más, la mayoría en las carreras de Lengua y Literatura Hispánica e Informática

Educativa indicaron no haber observado a nadie externo durante el desarrollo de las clases. Por su parte, los estudiantes de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en su mayoría señalaron que, a veces, el docente es acompañado por alguien más. Sin embargo, durante la observación a clases no se visualizó acompañante alguno en las cuatro carreras; pero existe coincidencia entre la afirmación de los docentes y los estudiantes.

A modo de síntesis, el acompañamiento pedagógico que se desarrolla en las carreras que forman parte del pilotaje es el mismo para todas las carreras de la Facultad de Educación e Idiomas y demás carreras de la universidad. Este es operativizado directamente por las unidades académicas a cargo de los directores de departamento, coordinadores de carrera y responsables de nivel, que, a su vez, son los responsables de los integradores por

Figura 1
Acompañamiento que realizan los responsables de Prácticas Integradoras



Fuente: Elaboración propia

semestre. Los docentes responsables de integradores aseguran la planificación didáctica semestral en función del cumplimiento de los cortes evaluativos y las estrategias integradoras. Además, dan seguimiento a las situaciones que se presentan durante el transcurso del semestre que puede estar afectando a estudiantes o docentes.

Hasta el momento se considera que el acompañamiento pedagógico en las carreras se logra de manera parcial. De acuerdo con lo establecido en la Estrategia de Acompañamiento de la UNAN-Managua y los hallazgos de este estudio, se concluye que sí se desarrolla acompañamiento pedagógico en las carreras del pilotaje y que producto de este se asegura la planificación didáctica. Además, se resuelven las dificultades que se presentan durante el semestre; sin embargo, es necesario establecer acciones que aseguren el mismo en un sentido integral.

En consecuencia, no se logra identificar, en su totalidad, el papel de un acompañante pedagógico en las carreras, hace falta dinamizar e implementar el acompañamiento en el contexto áulico, a fin de realimentar el proceso y velar por

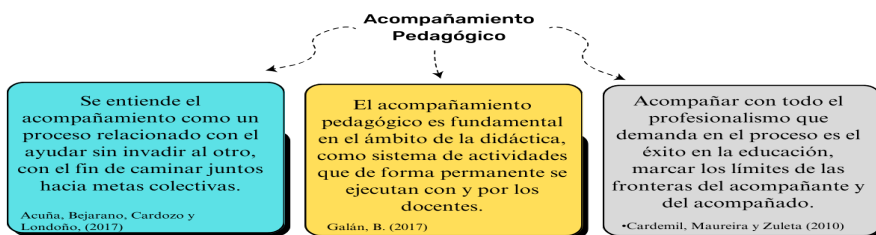
la puesta en práctica de la planificación didáctica semestral, la cual, realmente, es realizada por los docentes.

Luego de cuatro años de desarrollo del enfoque curricular por competencia, se evidencia un trabajo significativo en la dinamización del proceso educativo. No obstante, se identifica la necesidad de potenciar el acompañamiento pedagógico como elemento fundamental para dinamizar y mejorar la innovación pedagógica desde la micro planificación didáctica. El acompañamiento puede tener mejora significativa si se desarrolla a detalle la estrategia establecida en la UNAN-Managua para tal fin, además de poner en práctica los planteamientos de autores como Acuña, Bejarano, et al. (2017); Martínez y González (2010) y Cardemil et al. (2010) (ver Figura 2).

Los coordinadores de carrera comentan la necesidad de reforzar el acompañamiento pedagógico en sus carreras, específicamente en las aulas de clases, tomando como primera acción la concientización sobre la importancia del acompañamiento y organizar por carreras grupos multidisciplinarios de acompañantes que colaboren en este proceso. Además, expresan la necesidad

Figura 2

Definición de acompañamiento pedagógico por autores



Fuente: Elaboración propia

de apropiarse de la estrategia que ya existe para este fin en la universidad.

Los docentes también coinciden en que el acompañamiento es clave para el desarrollo de la innovación pedagógica. Las buenas prácticas adquiridas pueden reforzar estrategias que permitan resultados satisfactorios en el proceso educativo, a fin de entrar en un proceso de validación con otros grupos de clases y con ello buscar la mejora continua y lograr altos niveles de innovación educativa. Es válido recordar que la innovación educativa es un conjunto de ideas, procesos y estrategias sistematizadas, mediante las cuales se busca introducir y provocar cambios en el acto educativo (Cañal de León, 2005).

Se hace necesario enriquecer nuestra práctica pedagógica con la finalidad de responder a las demandas de profesionales con altas competencias centradas en el saber, saber ser, saber hacer y saber convivir. Para ello, es necesario la autoevaluación de los procesos educativos, que permita determinar las acciones de mejoras a implementar en la universidad a corto, mediano y largo plazo en comunidad, con sentido de pertenencia, armonía y amor por una educación de calidad.

Finalmente, considerando que el acompañamiento pedagógico es un indicador para la mejora de la calidad de la educación, resulta necesario trabajar en función de este, pues no es suficiente asegurar únicamente la planificación didáctica. El acompañamiento tiene otras implicaciones como la realimentación, la preparación de instrumentos, talleres u otros mecanismos de capacitación para la formación del profesorado, el

establecimiento de acciones que cumple el que acompaña y el acompañado, manteniendo siempre una comunicación activa y efectiva entre ellos.

Conclusiones

Luego del análisis del acompañamiento pedagógico como un elemento de la calidad educativa en las carreras del pilotaje del currículo por competencias de la UNAN-Managua, se concluye lo siguiente:

La UNAN-Managua tiene definida una estrategia de acompañamiento pedagógico permanente que requiere ser fortalecida, específicamente en lo que corresponde al acompañamiento áulico.

El acompañamiento pedagógico a las carreras del pilotaje de la UNAN-Managua tiene el mismo tratamiento que las demás carreras de la universidad. La única variante es que, por ser las carreras que lideran, se está pendiente para ir orientando los nuevos momentos que lo van requiriendo, como es el caso de las prácticas o modalidad de graduación.

Los docentes tienen conocimiento concreto de las implicaciones de un acompañamiento pedagógico y refieren la necesidad de este como elemento fundamental para la mejora de la calidad educativa.

Los garantes del acompañamiento pedagógico en las carreras en estudio son los directores de departamentos y coordinadores de carreras que dinamizan con los docentes de nivel el acto educativo.

En las cuatro carreras del pilotaje se desarrolla acompañamiento pedagógico

de manera similar, coincidiendo todas en el aseguramiento de la planificación didáctica.

El acompañamiento pedagógico en la UNAN-Managua desde la micro planificación es un elemento fundamental que asegura la calidad educativa de esta casa de estudios, siendo conscientes de que la búsqueda de la calidad educativa es permanente, llena de amor, entusiasmo y compromiso con formación de profesionales integrales para nuestro país.

Los resultados de la presente investigación permitirán a los tomadores de decisiones de la universidad analizar las estrategias que la institución puede implementar para la mejora continua del acompañamiento, que ya se realiza y que ha tenido buenos resultados. Pero se puede mejorar a la luz de los planteamientos presentados y de la estrategia que ya tiene definida la universidad.

Listado de referencias

Cardemil, Maureira, & Zuleta. (2010). *Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula*. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado <http://eviproducciondetextos6c.weebly.com/uploads/2/1/3/6/21363926/modalidade>

Delgado, H. B. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de Ciencia & Sociedad* 4(01), 112-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042937>

García Romero, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Centro

Cultural de Poveda http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf

León, P. C. (2005). *La innovación Educativa*. Akal. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=x8TZ6tfJ-18C&oi=fnd&pg=PA5&dq=Innovaci%C3%B3n+educativa&ots=Xhhr397vix&sig=7kjQRcmreMMMmnbxTFcsVDj4m0#v=onepage&q=Innovaci%C3%B3n%20educativa&f=false>

Martínez, & González. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>

Sánchez, Y. M., Castillo-Pérez, I., & Martínez-Lazcano, V. (2022). Calidad educativa. *Ingenio Y Conciencia Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(18), 42-44. <https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841>



Índice. Año 3, núm. 6, julio-diciembre 2023
ISSN: 2789-567X
e- ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 25 de julio de 2023
Fecha de aceptación: 28 de octubre 2023
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Formación profesional inclusiva y de calidad para el desarrollo integral de las personas con discapacidad en Nicaragua



Javier Antonio Zúniga Moreno (1)
jzuniga@inatec.edu.ni
<https://orcid.org/0009-0003-9382-8068>



Rigoberto Alejandro King Sing Miranda (1)
rking66@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-1774-975X>

(1) Instituto Nacional Técnico y Tecnológico
Managua, Nicaragua

Inclusive and of quality vocational training for the full
development of people with disabilities in Nicaragua

Resumen

El Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) ha estado garantizando el desarrollo integral de las personas con discapacidad en Nicaragua a través de la formación profesional inclusiva y de calidad. En este texto se presentan los resultados de una investigación con enfoque cualitativo en la que se determinó que las personas con discapacidad cuentan con oportunidades para su formación técnica, que les permite ser sujetos activos en el mercado laboral y en el sistema de emprendimientos del país. Esto ha sido posible gracias a políticas y planes nacionales de desarrollo humano, que establecen la educación inclusiva como un modelo de trabajo que se implementa desde el año 2007. Los datos obtenidos de entrevistas, grupos focales y análisis documental confirman los avances y logros sostenidos, con perspectiva de continuar potenciando la atención con calidad y calidez de programas y proyectos formativos desde la articulación interinstitucional, para mayor bienestar de las personas con discapacidad y sus familias en Nicaragua.

Palabras clave: desarrollo humano, personas con discapacidad, formación profesional, inclusión social, calidad de vida.

Abstract

The National Technical and Technological Institute has been guaranteeing the holistic development of people with disabilities in Nicaragua through inclusive and quality vocational training. This research presents results, with a qualitative approach, determined that people with disabilities have opportunities for technical training, which allows them to be active subjects in the labor market and in the country's entrepreneurship system. This has been possible thanks to national human development policies and plans, whereby establishing inclusive education as a work model that has been implemented since 2007. Interviews, focus groups and documentary analysis confirm sustained progress and achievements, with the perspective of continuing promoting care with quality and warmth of training programs and projects from inter-institutional coordination, for the greater well-being of people with disabilities and their families.

Keywords: human development, people with disabilities, vocational training, social inclusion, quality of life.

Introducción

En Nicaragua se garantiza la formación profesional inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad. De acuerdo con la Ley 763, Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2011), ellas tienen el derecho de participar de manera plena y efectiva en igualdad de condiciones, en programas y proyectos implementados por el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), con el fin de fortalecer sus competencias laborales y para el emprendimiento.

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa que analiza los avances y logros en la formación técnica y profesional de personas con discapacidad, en el período 2007-2023, en que se destaca el modelo formativo implementado y alineado a políticas

nacionales e internacionales, así como las experiencias transformadoras en la vida de los protagonistas, quienes al tener la oportunidad de formarse han obtenido empleo o han iniciado negocios propios.

El desarrollo integral en la investigación es planteado como cambios positivos en las personas con discapacidad, que incluye la adopción de pensamiento basado en el cumplimiento de sus derechos, asumiendo conocimientos, actitudes y acciones transferidas en el modelo de formación profesional del INATEC, que las integra como sujetos activos y comprometidos con su propia transformación.

En su Modelo Nacional de Educación Técnica y Formación Profesional Basado

en Competencias (2018), INATEC estableció la inclusión como prioridad y eje transversal para la implementación de estrategias dirigidas a la inserción laboral de las personas con discapacidad, a través de la “capacitación técnica y profesional de forma individual y colectiva” (p. 5).

Epistemología de la formación profesional inclusiva y de calidad en Nicaragua

La formación profesional inclusiva y de calidad tiene como marco estratégico la educación especial incluyente en Nicaragua; demuestra un enfoque integral y comprometido con la inclusión educativa, que abarca desde políticas nacionales e internacionales operativizadas a nivel territorial, con el fin de asegurar el acceso equitativo a la educación para todos los ciudadanos.

El Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) prioriza la inclusión en

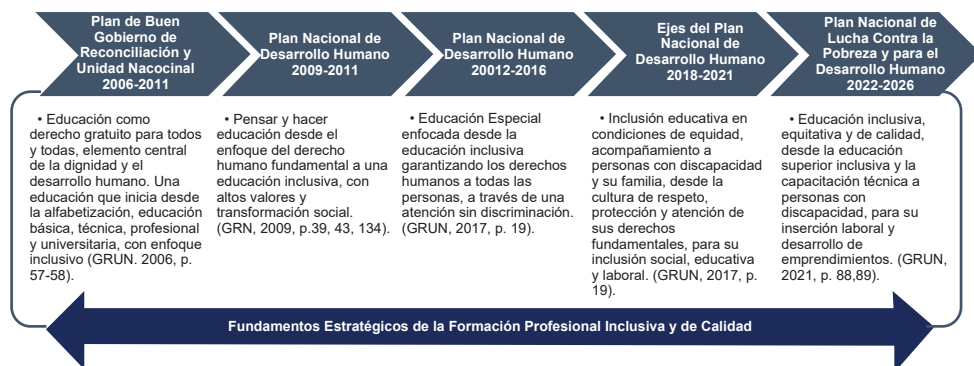
todas sus políticas y programas, reflejando un compromiso con el bienestar integral de la población, fundamentados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Estos se integran en un enfoque holístico que tiene como propósito garantizar la igualdad de oportunidades en la educación gratuita en todos los niveles. Los planes nacionales de desarrollo desde 2007 y su proyección al 2026 priorizan la educación inclusiva y de calidad como un elemento central de la transformación social y el desarrollo humano pleno de los nicaragüenses.

Formación profesional inclusiva y de calidad

La formación profesional se corresponde con el ODS 4, encaminado a una educación inclusiva y equitativa para todos y todas. Desde ese lineamiento estratégico global, la Ley 1063, Ley Reguladora del

Figura 1

Planes nacionales de desarrollo humano y fundamentos de la formación profesional inclusiva y de calidad



Fuente: Elaboración propia adaptado de GRUN, 2006, 2009, 2013, 2017, 2021.

INATEC, son implementadas iniciativas de capacitación desde la habilitación, complementación y especialización técnica, así como la certificación de competencias a trabajadores con experiencias y sin título.

Las estrategias de la formación profesional inclusiva y de calidad son operativizadas en el Plan Estratégico Institucional 2022-2026, por lo que, el INATEC definió el fortalecimiento del trabajo conjunto con el Gabinete del Poder Ciudadano de Personas con Discapacidad, dirigido a la “inserción laboral y el desarrollo de emprendimientos” (GRUN, 2021, p. 93).

Los programas y estrategias de formación profesional responden a los lineamientos del Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026, que orientan la atención con calidad y solidaridad a personas con

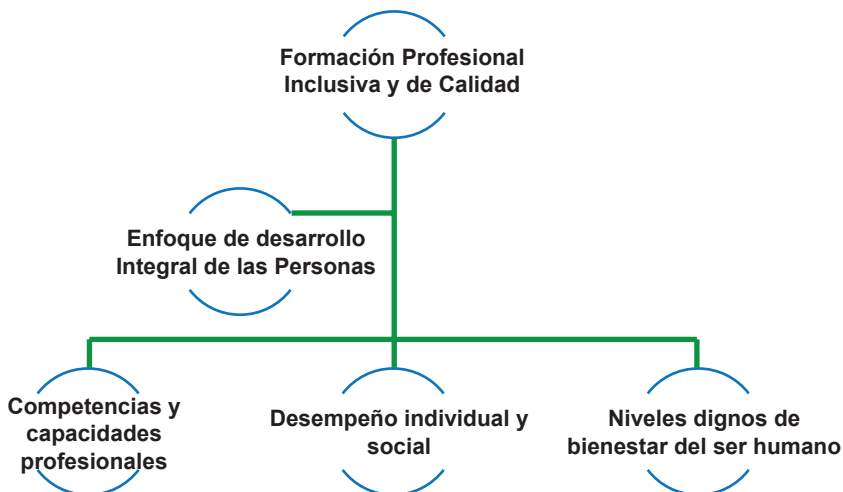
discapacidad desde una atención integral, como una prioridad nacional, ampliando la cobertura y equidad educativa, para su capacitación técnica e inserción laboral y emprendimiento (GRUN, 2021).

Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad

El Modelo Nacional de la Educación Técnica y Formación Profesional Basado en Competencias establece que el proceso formativo es una oportunidad para la transformación integral, dirigida a la toma de “conciencia hasta mejorar los niveles y calidad profesional para contribuir al desarrollo económico y social de Nicaragua” (INATEC, 2018, p. 6).

Esta perspectiva responde al planteamiento de Vanegas (2022), quien afirma que la educación, como un proceso vital en el desarrollo integral de las

Figura 2
Perspectiva del desarrollo integral en la formación profesional inclusiva y de calidad



Fuente: INATEC (2018)

personas, debe asegurar las condiciones para mejorar el desempeño individual y social desde las necesidades básicas hasta la motivación de aplicar y hacer uso de las competencias y capacidades con el objetivo de llegar a niveles dignos de bienestar.

Los programas y estrategias de formación profesional inclusiva y de calidad han sido dirigidos desde la perspectiva de desarrollo integral de las personas con discapacidad, quienes han adquirido competencias y capacidades para una vida digna, lo que les ha permitido ser ejemplos de superación en su familia y comunidad.

Materiales y métodos

La investigación retomó el enfoque cualitativo. Escudero y Cortez (2018) refieren que el enfoque cualitativo realiza registros narrativos de hechos o fenómenos estudiados, aplicando para ello las técnicas de entrevistas, grupos focales y análisis documental. De igual manera, se aplicó el método cualitativo. Cadena-Iñiguez et al. (2017) plantean que el método cualitativo permite analizar el escenario y personas desde una perspectiva holística, considerando aquellos aspectos relacionados con las experiencias y prácticas de los sujetos de estudio, a fin de comprender desde el marco de referencia de ellas mismas.

La investigación se sustentó en el paradigma interpretativo, mediante una interpretación y análisis situacional del fenómeno. De acuerdo con Ricoy (2006), este tipo de investigación se basa en la comprensión de la realidad, profundizando en los “significados de los sujetos en interacción mutua y

tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad” (p. 17). A partir del presente paradigma son analizadas las “experiencias para el entendimiento del mundo y reconoce en la configuración de las subjetividades, la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales” (Beltrán & Ortiz, 2020, p. 9). El análisis de los resultados a partir de este paradigma permitió identificar los cambios en las personas con discapacidad que han participado en programas y proyectos de formación profesional inclusiva y de calidad, implementados por INATEC.

Resultados y discusión

Implementación del modelo de formación profesional inclusivo y de calidad dirigido a personas con discapacidad en el territorio nicaragüense

Formación e inclusión laboral a personas con discapacidad. La formación e inclusión laboral a personas con discapacidad implementada por INATEC está sobre la base de los modelos de *Aprender, Emprender, Prosperar (AEP)* y el *Modelo de la Educación Técnica y Formación Profesional Basado en Competencia (Modelo ETFP)*, el cual “exige formar técnicos calificados, tanto técnicamente como en valores poniendo en práctica una cultura emprendedora y de paz, que aporte a prosperar como persona, familia y comunidad” (INATEC, 2018, p. 6), con programas que permiten “la inserción laboral y el desarrollo de habilidades para emprendimientos socioproductivos” (GRUN, 2023, p. 14).

INATEC asegura la formación e inclusión laboral a personas con discapacidad en todo el país a través de alianzas

estratégicas con el Gabinete del Poder Ciudadano de Personas con Discapacidad e instituciones del Estado, siendo congruente con la Ley 763, la cual establece que:

El Estado por medio del Ministerio del Trabajo, Instituto Tecnológico Nacional, Instituto Nicaragüense de Seguridad Social y demás instituciones públicas, apoyará la inserción laboral de las personas con discapacidad, a través de las políticas de capacitación técnica y profesional de forma individual y colectiva. (Cap. IV, Art. 35)

Para cumplir con este mandato, INATEC cuenta con docentes competentes y actualizados que aplican métodos para los aprendizajes y herramientas pedagógicas especiales y pertinentes. También, se aseguran planes y programas de estudio para el cumplimiento de prácticas inclusivas que permiten la participación y protagonismo de los actores en el proceso educativo, favorecen el fortalecimiento de competencias para la empleabilidad de las personas con discapacidad y les permite obtener oportunidades de empleo o impulsar sus emprendimientos socioproductivos.

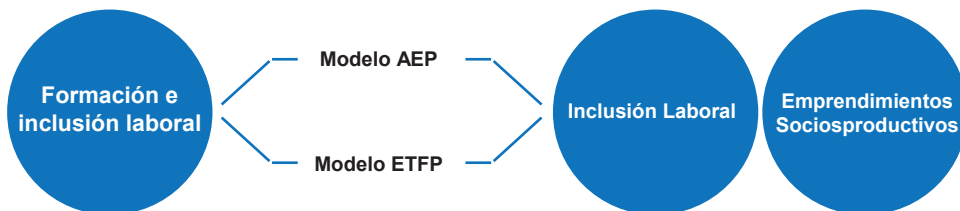
De acuerdo con los resultados de las entrevistas, fueron identificadas experiencias de los protagonistas que, después de pasar su proceso de capacitación, han emprendido pequeños negocios como barberías, elaboración y diseño de vestuarios, piñatas, bisuterías, vinos y vinagres a base de frutas, entre otros productos. La inclusión laboral de personas con discapacidad ha sido una experiencia positiva de manera personal y familiar.

La historia de un joven de 19 años, con parálisis cerebral psicomotora, del curso Técnicas de Ilustración en el Centro Cultural Politécnico José Coronel Urtecho, Managua es uno de los casos ejemplares en este contexto. El protagonista expresa que “esta experiencia de estudiar y adquirir habilidades me permitirá encontrar empleo, lo que es grandioso”. También, afirma: “mi meta es llegar a ser un profesional en el diseño gráfico” (Comunicación personal, 20 de julio de 2023).

En el estudio se identificó otra experiencia de un señor de 45 años con discapacidad física-motora, del curso Mantenimiento de Sistemas Auxiliares de Motor en el Centro Tecnológico Francisco Rivera “El Zorro”, en el departamento de Estelí. De

Figura 3

Modelos de la formación e inclusión laboral a personas con discapacidad del INATEC



Fuente: GRUN 2023; INATEC, 2018.

esta manera, comparte su motivación: “el que no estudia es porque no quiere, pero a mí no me lo impide nada para que yo pueda estudiar, porque a mí me gusta esto”. Enfatiza que: “no me impide nada, porque yo me puedo meter debajo de un carro a hacer trabajos, no hay necesidad de que tenga las dos piernas” (Comunicación personal, 5 de mayo de 2021). El protagonista manifiesta que su proyecto en el futuro es instalar su propio taller de mecánica para apoyar a más familias mediante el empleo a otras personas. Asimismo, expresa su interés para seguir estudiando.

El estudio también destaca la experiencia de una mujer, adulto mayor y con discapacidad visual, protagonista en diferentes cursos: elaboración de néctares y conservas, mermeladas, chileros y encurtidos, elaboración de vinos y masaje quiropráctico, así como computación básica con aplicación Jaws para personas ciegas, en el Centro Tecnológico Monseñor Benedicto Herrera del departamento de Matagalpa. Al respecto, expresó: “Estos cursos no solamente me han ayudado a ser independiente, sino también en el desarrollo organizativo y político, porque recibí computación, muy importante para mi vida personal y para el trabajo de concejal que actualmente desempeño” (Comunicación personal, 5 de marzo de 2020).

Este ejemplo es un reflejo de determinación de las personas con discapacidad, que están aprovechando las oportunidades que ofrece INATEC para formarse y superarse en la vida.

Un currículo pertinente a personas con discapacidad. El Tecnológico Nacional ha estado en proceso

de transformación evolutiva, con el fin de responder a la demanda de la población nacional y los sectores productivos. Entre los aspectos más significativos logrados en los últimos 16 años, son la elaboración de módulos formativos, guías didácticas, cartillas y manuales de ofertas de formación profesional, con los aportes y demandas del sector de las personas con discapacidad en el país.

La institución ha estado en la construcción de un currículo inclusivo aplicado al contexto de las personas con discapacidad, que requiere de características que formen parte del entorno y el quehacer diario de esta población, con el fin de favorecer la adquisición de competencias para su dignificación desde la restitución de sus derechos que les permita una inclusión laboral y productiva.

Delors (1994) plantea que un currículo debe abordar aspectos cognitivos, emocionales y creativos sobre la base de:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (p. 1)

Estos aspectos, referidos por Delors, han sido retomados en el proceso curricular y son aplicados en los programas y estrategias de formación profesional para la atención con calidad y calidez de las personas con discapacidad.

La pertinencia del currículo se ha garantizado gracias al compromiso institucional de responder a las necesidades de las personas con discapacidad, quienes participan en la formación y el diseño de los cursos identificados de manera conjunta, siendo congruente con el *Modelo Nacional de Educación Técnica y Formación Profesional Basado en Competencia*, que orienta la actualización curricular, la inclusión de discapacidad como eje transversal y la atención a la diversidad (INATEC, 2018).

Certificación a trabajadores empíricos con discapacidad. La certificación de competencias laborales es un proceso gratuito que INATEC desarrolla para evaluar y certificar habilidades, destrezas y conocimientos que tiene la persona para cumplir una función o labores específicas. De manera particular, la institución cuenta con referentes e instrumentos de evaluación y certificación que son implementados a personas con discapacidad.

La investigación, entre sus resultados, destaca que se ha certificado a instructores e intérpretes en lenguaje de señas nicaragüense, en sistema de lecto-escritura en braille, de orientación y movilidad para personas ciegas, guía visual para personas ciegas procedentes de los diferentes municipios del país. Todos estos esfuerzos han sido acompañados por el Gabinete del Poder Ciudadano de las Personas con Discapacidad. Los aportes de los evaluadores del gremio han sido determinantes en la construcción de los instrumentos para su aplicación.

Entre las entrevistas realizadas, se menciona la experiencia de una madre

con discapacidad auditiva, certificada como instructora en Lengua de Señas Nicaragüense, quien expresa: “Me siento alegre por recibir este certificado para trabajar en el futuro ya acreditada, pero también tengo el deseo de continuar estudiando” (Comunicación personal, 19 de diciembre de 2018).

Especialización para la atención con calidad y calidez a personas con discapacidad. En 2023 Nicaragua se ha ubicado a la vanguardia en la atención a personas con discapacidad. Esto se refleja en la creación del nuevo Centro de Capacitación Comandante Carlos, centro de referencia nacional para la formación especializada en la atención de calidad y calidez a personas con discapacidad, donde se están capacitando a servidores públicos, al territorio y la Juventud Sandinista, que aportan a la inclusión en programas educativos y comunitarios.

En la investigación se entrevistó a una docente del Centro Tecnológico Simón Bolívar, capacitada en el curso Herramientas de Apoyo para Personas con Discapacidad Visual, quien afirma la importancia de contar con una guía para apoyar a las personas con discapacidad que estudian en el centro (Comunicación personal, 26 de octubre de 2023).

Igualmente, una servidora pública con discapacidad, que ha participado en la coordinación de las capacitaciones en este centro, durante una entrevista para la investigación manifestó:

Este trabajo, que hemos estado realizando para el funcionamiento del centro y el fortalecimiento de las capacidades de los servidores públicos, ha sido muy importante.

Agradecemos al gobierno por garantizar estos derechos y facilitar la formación y la capacitación técnica. Es un paso adelante para mejorar la atención a las personas con discapacidad. (Comunicación personal, 3 de julio de 2023)

Los resultados en el estudio muestran el avance de la formación integral hacia los servidores públicos, quienes expresaron su compromiso de continuar con la atención a personas con discapacidad, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos desde las instancias donde tienen la oportunidad de servir.

Visión de trabajo conjunto para la atención a personas con discapacidad. La Formación Profesional Inclusiva y de Calidad está alineada con la ruta de crecimiento y transformación, basada en el modelo integral que reduce la pobreza y las desigualdades. Tiene en el centro al ser humano, las familias y las comunidades. Asimismo, está fundamentado en el modelo de responsabilidad compartida, mediante

el trabajo conjunto entre los subsistemas educativos, que promueven, gestionan y desarrollan planes y proyectos educativos inclusivos.

El INATEC implementa programas y estrategias de formación profesional, con el fin de responder a las necesidades de las personas con discapacidad, que son coordinadas de manera conjunta con el Gabinete de Poder Ciudadano de Personas con Discapacidad e instituciones del GRUN, de las cuales se pueden mencionar el Sistema Educativo Nacional conformado por el Instituto Técnico y Tecnológico (INATEC), Ministerio de Educación (MINED), Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) y Consejo Nacional de Universidades (CNU), así como el Ministerio de Salud (MINSAL), Ministerio de la Juventud (MINJUVE), Ministerio de la Familia (MIFAM), Ministerio del Trabajo (MITRAB), Ministerio del Interior, Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos (PDDH), entre otras instituciones para el cumplimiento de la Ley 763, Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Figura 4

Enfoque de la formación del Centro de Capacitación Comandante Carlos



Fuente: Elaboración propia

Avances y logros de la formación profesional inclusiva y de calidad en Nicaragua

- Población atendida: en el período 2007-2020 fueron capacitados 25,000 personas con discapacidad visual, auditiva y físico motora (El 19 Digital, 25 de agosto de 2020). Entre 2022 y 2023 se reportó un total de 28,252 personas con distintas discapacidades y servidores públicos del país que recibieron capacitación.
- Documentos didácticos elaborados y aplicados para la atención a personas con discapacidad, instructores, intérpretes y servidores públicos: En la revisión documental se logró identificar módulos formativos, guías didácticas, cartillas, manuales y audios para el desarrollo de cursos y certificación de competencias laborales, que cumplen con los requerimientos de las necesidades y expectativas de las personas con discapacidad. Las temáticas solicitadas están orientadas principalmente a los sectores de comercio y servicio agropecuario y forestal, así como la oferta formativa específica para servidores públicos y la certificación de competencias laborales de personas con discapacidad.

Fortaleciendo la economía creativa, emprendedora y victoriosa de personas con discapacidad. En cumplimiento del Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026, INATEC avanza con “capacitar técnicamente a personas con discapacidad, para su inserción

laboral y desarrollo de emprendimientos” (GRUN, 2021, p. 93). Las entrevistas y revisión documental muestran los resultados de economía creativa, emprendedora y victoriosa de las personas con discapacidad que, una vez fortalecidas sus competencias, cuentan con emprendimientos que les aseguran fuente de ingreso que han mejorado su economía personal y familiar.

Fomento del bienestar de las personas con discapacidad desde iniciativas innovadoras. El desarrollo de la formación profesional inclusiva y de calidad se implementa de manera simultánea con el proceso permanente de INATEC, que fomenta la igualdad y oportunidades para todos y todas, con la participación de docentes y estudiantes de los centros tecnológicos, lo que ha generado ideas de proyectos creativos e innovadores que responden a la realidad de las personas con discapacidad.

En la investigación se logró identificar que en la plataforma de Innovación y Tecnologías Hackaton Nicaragua, en los años 2017, 2020 y 2023, equipos multidisciplinarios que participaron incluyeron la temática de discapacidad. Al entrevistar a uno de los estudiantes del proyecto ganador del primer lugar Elemental Brainers, en 2017, expresó: “Desarrollamos un intérprete virtual para las personas sordas, para que ellos puedan con esta aplicación grabar lo que están diciendo las personas hablantes y esta aplicación lo traduce a un lenguaje de señas” (Comunicación personal, 27 de noviembre de 2017).

Otros proyectos fueron identificados como “Mi expresión cuenta”, que consiste

Tabla 1

Temáticas demandadas por personas con discapacidad, instructores, intérpretes y servidores públicos

Temáticas con demanda de personas con discapacidad del sector comercio y servicio	Temáticas dirigidas a servidores públicos de las instituciones del GRUN
<ul style="list-style-type: none"> Administración de Pequeños Negocios 	<ul style="list-style-type: none"> Derecho y dignidad de las personas con discapacidad
<ul style="list-style-type: none"> Artesanía en papel y foamy 	<ul style="list-style-type: none"> Promoción, prevención y atención integral a personas con discapacidad
<ul style="list-style-type: none"> Computación con aplicación Jaws 	<ul style="list-style-type: none"> Introducción a la rehabilitación profesional
<ul style="list-style-type: none"> Corte de cabello 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación asertiva con personas con síndrome de Down
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de arreglos florales 	<ul style="list-style-type: none"> Acompañamiento e inclusión social a personas con trastornos de espectro autista
<ul style="list-style-type: none"> English A1 Breakthrough 	<ul style="list-style-type: none"> Lengua de señas nicaragüense
<ul style="list-style-type: none"> English A2 Waystage 	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas de apoyo a personas con discapacidad visual
<ul style="list-style-type: none"> Enjuncado del bastidor 	<ul style="list-style-type: none"> Curso básico de lecto-escritura del sistema braille
<ul style="list-style-type: none"> Manualidades con camba 	
<ul style="list-style-type: none"> Sistema operativo y ofimática 	
<ul style="list-style-type: none"> Técnicas de repujado en aluminio 	
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de candelas aromáticas 	
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de canasta con perfil plástico 	
<ul style="list-style-type: none"> Masaje relajante 	
<ul style="list-style-type: none"> Masoterapia 	
<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de ofimática con lector de pantalla 	
Temáticas con demanda de personas con discapacidad del sector Agropecuario y Forestal	Temáticas para la certificación de competencias laborales a instructores e intérpretes
<ul style="list-style-type: none"> Cultivo de hortalizas 	<ul style="list-style-type: none"> Instructor del sistema braille
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de alimentos a base de soya 	<ul style="list-style-type: none"> Instructor de orientación y movilidad
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de vino y vinagres a base de frutas tropicales 	<ul style="list-style-type: none"> Instructor de lengua de señas nicaragüense
<ul style="list-style-type: none"> Procesamiento de frutas y hortalizas 	<ul style="list-style-type: none"> Intérprete en sistema de comunicación en lengua de señas nicaragüense
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de néctares y conserva 	
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de abono orgánico y bio-fertilizante 	

Fuente: Elaboración propia.

en facilitar el aprendizaje de lengua y literatura a personas con discapacidad auditiva. Este ganó el segundo lugar de la categoría Startup en el año 2020. También, puede citarse el proyecto Tux Boy, que consiste en una aplicación Web y Android. Esta permite que las personas con discapacidad encuentren un espacio para recibir atención psicológica, terapia e información sobre los cuadros clínicos previo a una enfermedad. En 2023 fue ganador del tercer lugar de la categoría Aficionado.

Conclusiones

Desde 2007 se han implementado acciones de mejora en la atención a personas con discapacidad, relacionadas con la cobertura nacional, ampliación de ofertas, actualización de ofertas formativas en atención a la demanda de las asociaciones y organizaciones de personas con discapacidad.

Asimismo, en complementación con el MINED se ha promovido la atención de personas con discapacidad auditiva mediante el desarrollo de cursos presenciales, tales como Curso Básico de Lenguaje de señas nicaragüense dirigido a docentes administrativos y directivos de los centros tecnológicos.

La formación profesional inclusiva y de calidad se realiza de manera simultánea con la implementación de charlas de sensibilización sobre la ley 763, Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad, para el fortalecimiento de la conciencia en la atención de los protagonistas y la apropiación de esta legislación, a fin de crear espacios inclusivos en los centros tecnológicos.

Los programas y proyectos formativos muestran resultados positivos en la vida de las personas con discapacidad, quienes después de haber sido formadas han encontrado oportunidades de empleo o han creado un emprendimiento para el mejoramiento de su economía familiar.

Los avances y logros formativos presentan su lineamiento con las políticas y planes nacionales de desarrollo humano, que orientan la educación inclusiva como un modelo transversal de todo el quehacer del Sistema Educativo Nacional. También, se encuentra establecida en la Ley 1063, Ley Reguladora del INATEC, el Modelo Nacional de Educación Técnica y Formación Profesional Basada en Competencia y el Plan Estratégico Institucional 2022-2026.

La investigación refiere que existe perspectiva de continuar fortaleciendo los programas y proyectos de formación profesional inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad, con el fin de potenciar su participación y así asegurarles continuidad educativa en los subsistemas de educación en el país.

Listado de referencias

- Beltrán, S., & Ortíz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F., & Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la

- investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro.
- El 19 Digital. (2020, 25 de agosto). *Inatec capacitó a 25 mil personas con discapacidad visual, auditiva y fisicomotriz*. <https://www.el19digital.com/articulos/ver/titulo:106616-inatec-capacito-a-25-mil-personas-con-discapacidad-visual-auditiva-y-fisicomotriz>
- Escudero, C., & Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Machala: Universidad Técnica de Machala.
- GRUN. (2021). *Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 202-2026*. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional.
- GRUN. (2023). *Cartilla Atención y Cuido a las Personas con Discapacidad*. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional.
- INATEC. (2018). *Modelo Nacional de la Educación Técnica y Formación Profesional Basado en Competencias*.
- INATEC. (2021). *Plan Estratégico Institucional 2022-2026*. Managua, Nicaragua: INATEC.
- Ley 763 (2011). Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad. 01 y 02 de agosto de 2011. D. O. No. 143 y 143
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002>
- Vanegas, S. (2022). Educación para el desarrollo humano pleno: un proceso de evolución disruptiva. *Índice Revista de Educación de Nicaragua*, 2(4), 21-27.



Índice. Año 3, núm. 6, julio-diciembre 2023

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 29 de julio de 2023

Fecha de aceptación: 03 de noviembre de 2023

Artículo original arbitrado por pares ciegos

Diversidad cultural en la costa caribe de Nicaragua: desafíos y oportunidades en educación



Caroline Maxine Palmer Marley (1)
caroline.palmer@bicu.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0001-8507-7418>



Juan Asdrúbal Flores-Pacheco (1)
asdrubal.flores@do.bicu.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0001-6553-7202>



Henry Petrie (1)
malaji_2004@yahoo.com
<https://orcid.org/0009-0000-4190-037X>

(1) Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR)
Bluefields Indian & Caribbean University (BICU)

Cultural diversity in the Nicaraguan Caribbean Coast: Challenges

Resumen

El problema abordado en este estudio es la gestión de la diversidad e interculturalidad en la educación universitaria y sus efectos comunicacionales en la costa caribe de Nicaragua, una región multiétnica, multicultural y plurilingüe. Los materiales y métodos incluyen una revisión crítica de la literatura existente y el análisis de experiencias educativas concretas, en este caso, el modelo de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). Los resultados muestran que la diversidad, cuando se gestiona adecuadamente, enriquece la experiencia educativa; asimismo, fomenta la empatía y tolerancia en el aula, creando un ambiente inclusivo, creativo y proactivo. La discusión resalta que los desafíos como las barreras lingüísticas, estereotipos y prejuicios, cuando se manejan de manera positiva, pueden convertirse en oportunidades para mejorar la comunicación educativa. Los educadores, debidamente formados, juegan un rol crucial en este proceso, promoviendo una comunicación intercultural efectiva. Este estudio subraya la importancia de una educación inclusiva que valore la riqueza cultural y étnica, especialmente en regiones como la costa caribe de Nicaragua.

Palabras clave: cohesión social, creatividad, diversidad cultural, empatía, inclusión.

Abstract

The problem addressed in this study is the management of diversity and interculturality in education and its communication effects on the caribbean coast of Nicaragua, a multiethnic, multicultural and multilingual region. The objective is to train citizens capable of perceiving, analyzing and interpreting their environments to generate responses to needs and problems. The materials and methods include a critical review of existing literature and the analysis of specific educational experiences, such as the model of the Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). The results show that diversity, when properly managed, enriches the educational experience and fosters empathy, tolerance and diversity in the classroom, creating an inclusive, creative and proactive environment. The discussion highlights those challenges such as language barriers, stereotypes and prejudices, when handled positively, can become opportunities to improve educational communication. Educators, properly trained, play a crucial role in this process, promoting effective intercultural communication. This study underlines the importance of an inclusive education that values cultural and ethnic wealth, especially in regions such as the Caribbean Coast of Nicaragua

Keywords: social cohesion, creativity, cultural diversity, empathy, inclusion.

Introducción

En el contexto global contemporáneo, la educación enfrenta el desafío de gestionar y aprovechar la diversidad estudiantil como una fuente de enriquecimiento educativo. Esta diversidad abarca diferencias tanto culturales y étnicas, como lingüísticas, religiosas, y de género, que no solo enriquecen el entorno educativo, también presentan oportunidades significativas para mejorar la calidad del aprendizaje. El contexto nicaragüense y, particularmente de la costa caribe, ofrece un escenario único donde la diversidad no solo representa un reto, sino además una fuente potencial de innovación educativa.

Según Pérez-González y Torres-Guzmán (2020), la diversidad en las aulas es

un fenómeno complejo que requiere estrategias inclusivas y sensibles a las particularidades culturales y contextuales de los estudiantes. La Constitución Política de la República de Nicaragua subraya la importancia de una educación que promueva la integración de valores nacionales y el conocimiento de la historia y cultura local (Constitución Política de la República de Nicaragua, 1987). Este marco legal enfatiza en la necesidad de una educación inclusiva que refleje y respete la riqueza cultural y étnica del país.

La costa caribe de Nicaragua es una región caracterizada por una diversidad cultural significativa con comunidades

indígenas y afrodescendientes que poseen lenguas, tradiciones y cosmovisiones propias (Wallace Morales, 2022). Esta región representa un desafío particular para el sistema educativo nicaragüense. A su vez, esta misma diversidad ofrece una oportunidad única para desarrollar prácticas educativas que no solo reconozcan, sino también valoren y potencien las diferencias culturales (Cassells, 2017).

Los objetivos de este escrito son explorar la diversidad estudiantil en la costa caribe de Nicaragua y su impacto en la comunicación intercultural en el aula de clases; para ello, se identifican y analizan los desafíos específicos de la diversidad cultural y étnica. Con esta información se propondrán estrategias concretas para mejorar el acto comunicativo en el contexto educativo del territorio. La combinación de estas metas permitirá demostrar cómo la diversidad puede ser aprovechada para enriquecer el proceso de aprendizaje y promover una educación más inclusiva y equitativa.

La importancia de este estudio radica en su potencial para transformar la manera en que se aborda la educación en regiones culturalmente diversas. Al entender y valorar la diversidad cultural y étnica en el aula no solo se mejora la calidad educativa, también se promueve una educación inclusiva y equitativa. Esto es relevante para las comunidades históricamente marginadas. En este contexto, el sistema educativo enfrenta desafíos significativos para atender de forma adecuada las necesidades de una población diversa (Consejo Nacional de Universidades, 2022).

El aporte de este estudio se centra en proporcionar una revisión crítica de la literatura existente y en ofrecer ejemplos prácticos de cómo las estrategias de comunicación intercultural pueden ser implementadas de manera efectiva en las aulas, a fin de contribuir a la calidad de los aprendizajes. De esta manera, se busca proporcionar, a los educadores y formuladores de políticas, herramientas concretas para mejorar la comunicación educativa en contextos multiculturales.

De acuerdo con Leiva Olivencia y Márquez Pérez (2012), la comunicación intercultural “se basa en el propósito sincero e intencionado de fomentar relaciones de diálogo entre personas pertenecientes a grupos culturales diferentes, de tal manera que constituye un espacio nuevo de interacciones sociales” (p. 73). El objetivo de este tipo de comunicación es la interacción entre individuos culturalmente distintos.

En resumen, este trabajo aspira profundizar en la comprensión de la diversidad estudiantil como un recurso valioso para el desarrollo educativo del caribe nicaragüense, con el objetivo de proponer estrategias concretas para optimizar la comunicación y el aprendizaje en contextos interculturales.

La diversidad en la costa caribe

La diversidad es un recurso valioso y una herramienta poderosa para la construcción de sociedades inclusivas y equitativas. En la Costa Caribe de Nicaragua las diferencias individuales y grupales deben ser reconocidas, valoradas y respetadas para promover una educación verdaderamente intercultural.

Cassells Martínez (2019) destaca que la inclusión implica garantizar que todas las personas, independientemente de sus diferencias, sean aceptadas y respetadas en igualdad de condiciones. Esto va más allá de la simple tolerancia; se trata de crear entornos donde todas las personas puedan participar plenamente, contribuir y tener las mismas oportunidades sin discriminación ni exclusión. En este contexto, la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) ha desarrollado un modelo educativo y organizacional que integra la perspectiva comunitaria e intercultural, reconociendo y valorando la diversidad cultural de sus estudiantes y comunidades, con el objetivo de facilitar la inclusión y equidad en la educación.

En este sentido, es crucial reflexionar sobre la diversidad relacionada con los pueblos indígenas de la costa caribe de Nicaragua, aquellos descendientes de poblaciones que habitaban en el país en la época de la conquista, colonización o establecimiento de las fronteras actuales, y que conservaron sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (Mereminskaya, 2011). Es así como la situación se complejiza cuando se trata de poblaciones con una rica pluralidad cultural, organizacional y política, que reflejan cosmovisiones, historias y formas lingüísticas únicas.

La diversidad es un concepto complejo que requiere un análisis e interpretación detallados, especialmente en el contexto educativo de la costa caribe de Nicaragua. Esta región se caracteriza por su rica variabilidad y riqueza cultural, étnica, racial, de género, religión, capacidades, entre otras. Según Cassells Martínez (2019), la diversidad en esta área se manifiesta en múltiples formas, reflejando

la complejidad y riqueza de su composición social. La diversidad es inherente a la naturaleza humana y está presente en todos los rincones del planeta.

La interculturalidad en la educación

La interculturalidad es vital, principalmente en la zona del caribe nicaragüense, puesto que en este proceso las comunidades se interrelacionan e interactúan. No puede haber interculturalidad sin diálogo, intercambio y entendimiento de lo que somos cada uno en nuestro contexto cultural e histórico. Vargas Hernández (2008) plantea que “nos encontramos inmersos en un mundo verdaderamente multicultural, intercultural e interdependiente, que presenta el desafío de cómo comprenderse e interactuar, presentando esta diversidad una serie de temas importantes y potencialmente decisivos” (p.3).

Según Vargas Hernández (2008), la mayoría de los países son culturalmente diversos, con más de 600 grupos de lenguas vivas y 5,000 grupos étnicos en 184 estados independientes del mundo. En este contexto, es crucial que los educadores adopten un enfoque intercultural, promoviendo la empatía, la tolerancia y la diversidad para crear un ambiente inclusivo y comprensivo.

Desafíos de la educación intercultural

En la sociedad actual persisten desafíos derivados de la discriminación, el racismo, la xenofobia, la homofobia, el sexismo y otros tipos de discriminación, que limitan el desarrollo pleno de las personas y sus comunidades. Pellicer (2008) sostiene que “una sociedad culturalmente diversa somete a profundos cambios el

comportamiento interpersonal y también las estrategias de enseñanza y de aprendizaje[...]" (p. 1). En el contexto de la costa caribe de Nicaragua, estos cambios son evidentes y resaltan la importancia de concebir la diversidad estudiantil como una oportunidad de aprendizaje y no como un obstáculo.

Los desafíos en los espacios educativos de la costa caribe de Nicaragua implican el abordaje de una serie de elementos vitales que influyen en la cotidianidad de estos entornos. La región, caracterizada por su riqueza cultural y diversidad, enfrenta retos específicos que deben ser comprendidos y abordados desde una perspectiva intercultural.

El lenguaje

Uno de los desafíos más importantes en la comunicación dentro de un entorno educativo diverso es el lenguaje. Los estudiantes pueden tener diferentes niveles de dominio del idioma utilizado en la escuela, lo que puede dificultar la comprensión y la participación en clase (Moraga López et al. 2022). Algunos estudiantes hablan un idioma diferente en casa y se enfrentan a barreras culturales y lingüísticas al interactuar en la escuela. Esto puede llevar a una falta de participación y, por ende, comprensión, lo que afecta de manera negativa el proceso educativo y conlleva a la marginación de algunos estudiantes. Por ello, es fundamental que los educadores desarrollen estrategias de enseñanza que reconozcan y valoren la diversidad lingüística para fomentar un entorno inclusivo y equitativo.

La comunicación intercultural en el aula puede fomentar la empatía, la tolerancia

ante la diversidad, contribuyendo a un ambiente inclusivo y enriquecedor. Los estereotipos y prejuicios son desafíos importantes en la comunicación, ya que pueden generar percepciones negativas hacia los demás, basadas en diferencias culturales, raciales o de género, afectando las relaciones interpersonales y la dinámica del aula. Los educadores deben promover constantemente una comunicación respetuosa y libre de prejuicios entre sus estudiantes.

Comprensión intercultural

Otro desafío significativo en la comunicación es la comprensión intercultural. La diversidad estudiantil trae consigo una variedad de valores, creencias y prácticas culturales. Los estudiantes tienen perspectivas y experiencias de vida diferentes, lo que puede generar malentendidos y conflictos en la comunicación. Los educadores deben estar conscientes de estas diferencias culturales para crear un ambiente inclusivo que promueva la comprensión y la aceptación de la diversidad cultural. Rodríguez-Gómez et al. (2020) señalan la importancia de implementar estrategias de aprendizaje tanto formales como informales que faciliten la integración y la convivencia armoniosa entre estudiantes de diversas culturas.

Diversidad estudiantil

En los espacios educativos de la costa caribe de Nicaragua, la diversidad estudiantil es una realidad palpable con estudiantes y educadores expuestos a diferentes culturas, idiomas y visiones del mundo. Esta diversidad, aunque desafiante, debe ser vista como una

oportunidad esencial para enriquecer la experiencia educativa y preparar a los jóvenes para un mundo globalizado y diverso. Barrios Hernández et al. (2017) destacan que la gestión del conocimiento y la capacidad de innovación son cruciales para abordar estos desafíos y transformar la diversidad en una ventaja educativa.

La diversidad y sus complejidades contextuales no deben generar situaciones de discriminación, exclusión o conflictos que limiten los derechos humanos y la ancestralidad de las personas. Más bien, se debe asumir como generadora de oportunidades en los procesos de comunicación e intercambio. En el contexto educativo de la costa caribe de Nicaragua es crucial reconocer que los orígenes culturales y lingüísticos de los estudiantes pueden aportar diferentes ideas y enfoques a los proyectos y tareas en el aula, estimulando la creatividad y la innovación. La diversidad cultural y lingüística, cuando es bien gestionada, enriquece el proceso educativo y promueve un ambiente de colaboración y respeto mutuo.

Estereotipos y prejuicios

Los estereotipos y prejuicios representan un desafío significativo, puesto que los estudiantes pueden tener percepciones negativas hacia sus compañeros, por las diferencias culturales, raciales o de género, lo que afecta las relaciones interpersonales y la comunicación en el aula. Los educadores deben promover constantemente la comunicación respetuosa y libre de prejuicios entre sus estudiantes. Cuando los prejuicios no se abordan de manera oportuna generan conflictos que impiden la aceptación

y el reconocimiento de la diversidad, truncando la interacción y el diálogo.

Oportunidades en la educación intercultural

Para abordar y aprovechar las oportunidades de la diversidad estudiantil en la educación actual es fundamental que los educadores adopten estrategias de aprendizaje inclusivas. Según Stefoni et al. (2016), la educación intercultural no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos, sino también en la creación de espacios donde se valore y respete la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes.

Los orígenes culturales y lingüísticos de los estudiantes de esta región pueden aportar diferentes ideas y enfoques a los proyectos y tareas en el aula, estimulando la creatividad y la innovación. Estos estudiantes pueden aprender a trabajar juntos para encontrar soluciones a los desafíos que se les presentan, aprovechando sus diversas perspectivas. La adopción de técnicas de comunicación efectivas por parte de los educadores es crucial para abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades que brinda la diversidad estudiantil.

El rol transformador de los educadores

Los educadores deben promover ambientes inclusivos desde las aulas de clase. Es necesario un entendimiento profundo de la diversidad, integrando la etnicidad y las diferentes culturas dentro de cualquier espacio geográfico. Es imposible promover la diversidad, la empatía y el respeto mutuo sin procesos de diálogo, sin entender al otro; solo el diálogo bien orientado permitirá comprender que las

diferencias entre las personas, colectivos, comunidades y etnias son fuentes de fortalezas y riquezas culturales.

El rol de los educadores implica un programa de formación integral y evolutiva, que vaya más allá de las especialidades desintegradas de contextos socioculturales e históricos, armonizando los objetivos humano-académicos de manera holística para generar evolución constante (Mendoza & Flores-Pacheco, 2021). Esta formación es compleja y nuestro sistema educativo debe estar completamente preparado. Por ello, es imperativo avanzar en materia de concienciación y preparación intercultural.

Por tanto, la formación de los educadores debe ir más allá de las especialidades desintegradas de los contextos socioculturales e históricos (Flores-Pacheco & Mendoza, 2021). Es necesario un programa de formación integral y evolutiva que armonice todos los objetivos humano-académicos de manera holística, generando no solo crecimiento sino una evolución constante. Pérez Rivera (2007), Serrato y Rueda Beltrán (2010) subrayan la necesidad de evaluar y mejorar continuamente la docencia para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes en un contexto intercultural.

Propuesta de mejora ante los desafíos de la educación en la costa caribe de Nicaragua

En el caribe de Nicaragua, la implementación de estrategias dinámicas y pertinentes es crucial para abordar las necesidades educativas de una población diversa y multicultural. Los educadores

deben adoptar estrategias que se ajusten a las realidades específicas de los aprendientes, considerando sus contextos culturales, lingüísticos y sociales.

Este enfoque integral es esencial para fomentar una educación armónica desde una perspectiva intercultural. En este contexto, el uso de estrategias y herramientas pedagógicas se vuelve fundamental para fortalecer los procesos educativos, promoviendo un aprendizaje significativo en el que el estudiante sea protagonista de su propio desarrollo educativo.

Intercambio de vivencias interculturales

Un ejemplo concreto de esta dinámica es el intercambio de vivencias interculturales entre los aprendientes en un ambiente de sana convivencia, ayuda mutua, respeto y compañerismo, como se ha observado en las experiencias del modelo educativo de la BICU. Este intercambio, que se realiza tanto en lengua materna como en español, permite a los estudiantes compartir y valorar sus experiencias culturales, promoviendo una comprensión más profunda de la diversidad. Según Wallace Morales (2022), este modelo educativo ha demostrado que la comunicación intercultural efectiva y asertiva es clave para reducir la brecha entre las diversidades individuales que emergen en los espacios de aprendizaje.

La diversidad cultural en la costa caribe de Nicaragua no solo presenta desafíos, sino también oportunidades valiosas que aún no hemos logrado ver de manera justa y pertinente. Los sistemas educativos, estructurados para el cumplimiento de metas y objetivos, utilizan diversas estrategias, métodos y técnicas que se

implementan en distintos niveles y etapas educativas. Estas estrategias buscan no solo la transmisión del conocimiento, sino también la inclusión y el respeto por la diversidad cultural. Entre las estrategias empleadas se encuentran la lectura de cuentos, leyendas de pueblos históricamente relevantes, ilustraciones, investigaciones sobre la historia de los pueblos originarios y el uso de frases en idiomas como miskito, inglés y mayangna.

Ejemplos prácticos en el aula de clase

Consideremos dos ejemplos en el aula de clase que ilustran cómo se puede manejar la diversidad cultural de manera efectiva:

Ejemplo 1: Un estudiante proviene de una cultura distinta a los demás. El docente hace notoria su presencia volviéndolo un actor clave en el proceso educativo. El estudiante expone sus costumbres, creencias y cómo viven en su comunidad. Este intercambio abona al entendimiento de la diversidad de sus compañeros, permitiendo conocer una determinada forma de ser, una cultura e historia. Este proceso genera gradualmente la inclusión y participación de todos.

Ejemplo 2: Un estudiante se comunica mejor en su lengua materna, mientras sus compañeros dominan el idioma en el que se imparte la clase. Se pueden aplicar diversas estrategias para lograr la inclusión plena del estudiante: el aula de clase aprende palabras y frases clave de la lengua materna del compañero y el docente se ocupa de asegurar la buena comunicación entre todos.

Conclusiones

El estudio sobre la diversidad estudiantil y la educación intercultural en la

costa caribe de Nicaragua revela una serie de conclusiones esenciales para comprender y abordar los desafíos y oportunidades que se presentan en esta región. A continuación, se destacan las principales conclusiones:

La diversidad cultural, étnica y lingüística de la costa caribe de Nicaragua es un recurso valioso que debe ser reconocido y valorado. Este reconocimiento es esencial para fomentar una educación inclusiva que respete y celebre las diferencias culturales y étnicas de los estudiantes.

La educación intercultural se destaca como un enfoque crucial para promover la inclusión, el respeto y la comprensión de la diversidad cultural. Este enfoque permite transformar los desafíos en oportunidades para el crecimiento personal y colectivo, facilitando la creación de ambientes educativos enriquecedores y comprensivos.

Es fundamental implementar estrategias pedagógicas que se ajusten a las realidades culturales, lingüísticas y sociales de los estudiantes. Estrategias como el intercambio de vivencias interculturales y el uso de lenguas maternas en el aula son ejemplos de prácticas efectivas para promover la inclusión y la comprensión cultural.

La diversidad lingüística y cultural plantea desafíos significativos en la comunicación educativa. Es necesario desarrollar estrategias de enseñanza que reconozcan y valoren esta diversidad para fomentar un entorno inclusivo y equitativo. Los educadores deben estar conscientes de las diferencias culturales y lingüísticas para facilitar una comunicación efectiva y asertiva en el aula.

La adopción de un enfoque intercultural en la educación tiene un impacto potencial amplio, mejora la participación estudiantil, el rendimiento académico y reduce los conflictos derivados de malentendidos culturales. Además, este puede servir como modelo para otras regiones con características similares, tanto en Nicaragua como en otros países con contextos multiculturales.

Es crucial transformar la percepción de la diversidad estudiantil, concibiéndola no como un obstáculo, sino como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento. Esta transformación es esencial para crear sociedades más auténticas, humanas y dignas, con el fin de que cada individuo sea valorado y respetado por sus características únicas.

Listado de referencias

- Barrios Hernández, K., Olivero Vega, E. J., Acosta Padro, J. C. (2017). *Gestión del conocimiento y capacidad de innovación Modelos, Sistemas y Aplicaciones*. Universidad Simón Bolívar.
- Cassells Martínez, R. A. (2019). *Análisis del modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural, campus Bluefields, periodo 2007-2016*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - Managua]. <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/16036>
- Cassells, R. (2017). El modelo Educativo de la BICU: el caso de los estudiantes afrodescendientes e indígenas en la década 2007-2016. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio Ambiente, Tecnología y Desarrollo Humano*, 6(23), 3-20.
- Consejo Nacional de Universidades. (2022). Marco Estratégico de la Educación Superior 2022 - 2030. <https://cnu.edu.ni/wp-content/uploads/2023/08/Marco-Estrategico-de-la-Educacion-Superior-2022-2030>.
- Constitución Política de la República de Nicaragua. (1987). Managua, Nicaragua.
- Leiva Olivencia, J., Márquez Pérez, M. (2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. *Revista de Pedagogía*, 33(93). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930104006>
- Mereminskaya, E. (2011). El Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales: Derecho internacional y experiencias comparadas. *Estudios públicos*, (121), 213-276.
- Mendoza, J. F., & Flores-Pacheco, J. A. (2021). Competencias digitales en la formación continua del profesorado, un estudio de caso para la Bluefields Indian & Caribbean University - BICU, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 10(39), 157-169. <https://doi.org/10.5377/farem.v10i39.12621>
- Moraga López, J., Wong Serrano, J., Olivar Molina, S., & Allen Amador, T. T. (2022). Epistemología de los sistemas abiertos de la investigación. *Índice, Revista de Educación de Nicaragua*, 2(4), 55-64.
- Pellicer Palacín, M. (2008). La diversidad cultural en el aula: un reto, una oportunidad. XIX Congreso Internacional

de la ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera).

Pérez Rivera, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*.

Rodríguez-Gómez, D., Ion, G., Mercader, C., & López-Crespo, S. (2020). Factors promoting informal and formal learning strategies among school leaders [Factores que promueven estrategias de aprendizaje informales y formales entre los líderes escolares]. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1600492>

Serrato, S. C., & Rueda Beltrán, M. (2010). La evaluación de la docencia en México: experiencias en educación media superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 106-119. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art8.pdf

Vargas Hernández, K. (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias*. Generalitat de Catalunya. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/editorial/generalitat-de-catalunya>

Wallace Morales, L. D. (2022). Educación Intercultural y Convivencia Social: Experiencias del modelo educativo de Bluefields Indian & Caribbean University. *Wani*, (76), 12-21. <https://doi.org/10.5377/wani.v38i76.14036>

Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis*.

entrevistas





“Cuando hablamos de la calidad como un derecho humano, estamos hablando de una educación inclusiva, equitativa, participativa, que está en el contexto de la comunidad”

Dra. Maribel Duriez



Laleska Iletse Gutiérrez Orozco
lgutierrez@cnu.edu-ni
<https://orcid.org/0000-0003-4109-4181>
Consejo Nacional de Universidades (CNU)

La educación en Nicaragua es un derecho constitucional y un principio revolucionario para la erradicación de la pobreza y eliminación del empirismo. Desde las políticas públicas del país que ha liderado el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) se establece que la educación es gratuita en todos sus niveles y que tiene como propósito la formación plena e integral de todos los nicaragüenses, promoviendo valores y principios como la paz, justicia social y soberanía que permitan la formación intelectual, científica y humanista de los protagonistas con calidad.

La calidad educativa es un proceso transversal que apunta a la construcción y desarrollo de aprendizajes relevantes para

que los niños, niñas, jóvenes y adultos se enfrenten con éxito a los desafíos de la vida y, a su vez, estos protagonistas aporten al desarrollo del país y su comunidad. Para ello, los subsistemas educativos Ministerio de Educación (MINED), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) y el Consejo Nacional de Universidades (CNU) trabajan de manera conjunta para el fortalecimiento de competencias ciudadanas que integren la investigación, innovación y desarrollo de proyectos educativos bajo un modelo centrado en las personas, familias y comunidades.

En la sexta edición de *Índice, Revista de Educación de Nicaragua* conversamos con la Dra. Maribel Duriez González,

presidenta del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), quien nos comparte sobre el aseguramiento de la calidad educativa en el Sistema Educativo Nacional.

Laleska Gutiérrez (L.G.): Buenas tardes, doctora ¿Cómo está?

Maribel Duriez (M.D.): Buenas tardes. Muchas gracias por la invitación, por compartir sobre el aseguramiento de la calidad en el Sistema Educativo Nacional, tema que es relevante e importante en el contexto actual de la revolución educativa.

L.G.: ¿Cómo está incorporada la calidad dentro del marco jurídico nacional: Constitución Política; Ley General de Educación y el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano?



M.D.: En la Constitución Política de nuestro país en el capítulo sobre Educación y Cultura se establece que la educación es una función indeclinable del Estado que tiene como objetivo la formación plena e integral de los nicaragüenses, desarrollar su personalidad y sentido de dignidad para asumir las tareas del país. Asimismo, la Constitución define a la educación como un proceso, único, democrático y participativo que vincula la teoría con la práctica. Promueve la participación de los protagonistas: la familia, la comunidad

y el pueblo en el proceso educativo. También, la Constitución aborda el acceso a la educación y la gratuidad en la educación primaria y secundaria. En esta segunda etapa de la Revolución estamos celebrando que tenemos educación técnica y universitaria gratuita, como restitución del derecho a la educación de calidad. Por tanto, cuando hablamos de calidad como un derecho humano, estamos refiriéndonos a una educación inclusiva, equitativa, participativa en el contexto de la comunidad y sociedad nicaragüense.

En el marco de las leyes, la calidad es retomada en la Ley N° 582, Ley General de Educación, en la cual se define como el criterio transversal de la educación nicaragüense en relación con los resultados académicos y con la relevancia de los aprendizajes para la vida de los educandos. Asimismo, se establece que la calidad de la educación apunta a la construcción y desarrollo de aprendizajes que posibiliten a los educandos enfrentarse con éxito ante los desafíos de la vida y que llegue a ser un sujeto-actor positivo para la comunidad y el país. Se establecen las responsabilidades para cada subsistema; Ministerio de Educación, Instituto Nacional Técnico y Tecnológico, Subsistema Educativo Autónomo Regional y el Consejo Nacional de Universidades.

En esta misma ley, el artículo 116 establece la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación como: “el único órgano competente del Estado para acreditar a las Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas, así como evaluar el resultado de los procesos educativos desarrollados por MINED, INATEC y CNU,

de tal manera que se crea este órgano para asegurar la calidad del sistema educativo. Este organismo es de reciente creación, su puesta en marcha se realizó como producto de la segunda etapa de la Revolución y, en este sentido, creemos que la Ley General de Educación articula la calidad en todo el Sistema Educativo Nacional.¹

Respecto al Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (2022-2026), la calidad educativa está explícitamente expresada en los siguientes lineamientos:

Más educación inclusiva, equitativa y de calidad de la primera infancia, primaria y secundaria; abriendo opciones para que los bachilleres obtengan un título técnico medio o similar al graduarse.

Fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica, con prioridad en tecnologías y manufactura.

Preparación de los talentos humanos para el desarrollo nacional con más educación superior.

Por lo anterior, en el Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano y las leyes educativas de nuestro país tienen como centro la calidad de la educación en todos los niveles, tarea que estamos asumiendo y cumpliendo desde los distintos organismos del Estado.

¹ Al momento de esta entrevista la Ley N°. 1176, Ley de Reformas y Adición a la Ley N°. 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior y de Reformas a la Ley N°. 582, Ley General de Educación, ha centrado las atribuciones del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) al Subsistema de Educación Universitaria.

L.G.: ¿Cuáles son las estrategias o mecanismos que se están implementando para asegurar la calidad educativa en la formación básica, técnica, formación profesional y autonómica regional?

M.D.: En el Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026 se establece un modelo revolucionario que forma talentos humanos y da participación a los protagonistas: la persona, la familia, la comunidad y el pueblo. En este sentido, cuando hablamos de nuestro modelo educativo centrado en la persona, se refiere a una educación basada en los aprendizajes, en el ser humano; en una formación integral en los distintos niveles educativos que aporta al desarrollo de una sociedad en revolución que comparte principios como la paz, la equidad, la inclusión, así como la inserción de los protagonistas al avance económico del país.

Considerando lo que está planteado en los lineamientos del Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano como en las políticas educativas específicas, el Consejo Nacional de Universidades ha desarrollado acciones como la construcción de un Marco Estratégico de la Educación Superior 2022-2030, su Compendio Normativo en el que establece las acciones a cumplir por toda la educación superior; por su parte, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación ha ejecutado los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones universitarias y cuenta con mecanismos de evaluación de las carreras universitarias. El MINED e INATEC han derivado sus estrategias de aseguramiento de calidad en el marco de trabajo de la Comisión Nacional de

Educación en el cual se ha trabajado lo concerniente a la transformación curricular y el Sistema de Evaluación de los Aprendizajes; todo encaminado a una educación de calidad en todos los subsistemas educativos. A nivel de educación, estas políticas nos permiten que tengamos más protagonistas en el aula de clase, que nadie se nos quede sin estudiar y que podamos empujar una sociedad que siga desarrollando la revolución y mantener todos los logros obtenidos, como el de la gratuidad en la educación, una economía sólida, una economía creativa e innovadora que estamos empujando como Gobierno, como Estado para que nuestro pueblo salga adelante.

L.G.: ¿Cuáles son los beneficios de la comunidad educativa al asentar y promover el aseguramiento de la calidad?

M.D.: Todo el Sistema Educativo Nacional ha venido trabajando en el cambio. Estamos transitando de un modelo centrado en la enseñanza, a otro centrado en el aprendizaje. Esto quiere decir que antes nos centrábamos en las calificaciones, en una nota cuantitativa, en cuantos aprobados y desaprobados. Hoy, con este nuevo modelo educativo, estamos hablando de cuánto se aprende, cómo se aprende y qué competencia estamos desarrollando en los distintos programas de formación y capacitación en los distintos niveles educativos. La persona es el centro del aprendizaje, su familia y la comunidad.

Estamos trabajando en un modelo que desarrolle competencias, en currículos que permiten llevar a los muchachos al mercado laboral rápidamente, y que tengan continuidad en la universidad.

También estamos trabajando en competencias que promuevan el desarrollo de la investigación, de los aprendizajes en un entorno más demandante. Todo esto es calidad, por tanto, al formar profesionales, cada vez más competentes, para que den respuesta a la comunidad y al desarrollo social del país. De esta manera estamos asegurando calidad de vida y bienestar a las familias. La restitución del derecho a la educación es un factor importante para el bienestar de las personas. Aquí destaco el acceso a la educación gratuita, programas especiales como la merienda escolar, becas para los jóvenes universitarios, mayor infraestructura, creación de universidades en la costa caribe. Incluso en esta segunda etapa de la Revolución vemos como nuestro Gobierno sigue velando por la educación, declarando universidades gratuitas y con calidad para que nadie se quede sin estudiar.

De igual manera, no podemos dejar de mencionar programas emblemáticos como la secundaria en el campo, la formación técnica en el campo, escuelas de oficio y Universidad en el Campo (UNICAM); espacios que permiten tener al protagonista en su comunidad, en su localidad y en su entorno, acercar la universidad y la educación hacia las grandes mayorías que antes no podían acceder. Tenemos que seguir potenciando todos estos programas, seguir ampliándolos en matrículas. Han sido programas exitosos porque la educación está llegando hasta estas zonas de difícil acceso. Aquí vemos también una revolución educativa que garantiza la calidad de las personas y la comunidad; vemos inclusión, equidad, justicia social; vemos la restitución de su

derecho que no teníamos con gobiernos neoliberales.

L.G.: ¿Desde qué perspectiva el aseguramiento de la calidad en todos los niveles de educación posiciona al Sistema Educativo Nacional como un referente a nivel nacional e internacional?

M.D.: Para ser referentes a nivel nacional e internacional tenemos que regresar a las leyes y sus reformas aplicadas en esta segunda etapa de la Revolución, específicamente la ley N° 582 “Ley General de Educación”, la Ley N° 704 “Ley creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad y reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación” y la Ley N° 1176 “Ley de reforma y adición a la ley N°.89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior”. Todas estas leyes y sus reformas están orientadas a fortalecer el aseguramiento de la calidad educativa en todos los subsistemas.

Así, el Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano es un referente nacional e internacional en la medida en que sus lineamientos y estrategias están vinculadas al desarrollo integral de la familia, la comunidad y el pueblo. Experiencia inédita en América Latina y el mundo.

Los subsistemas educativos (MINED, INATEC, SEAR Y CNU) están en un momento histórico de cambios. Estamos trabajando con estándares de calidad, acceso universal a la educación de una forma distinta, yendo a las familias, la comunidad. En el caso de la educación superior contamos un Marco Estratégico y Plan Nacional de la Educación que dan

respuesta al Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano, avances que hemos alcanzado en esta segunda etapa de la revolución para garantizar esa calidad educativa de los protagonistas.

Estamos trabajando en la articulación de la educación superior con el MINED y el INATEC para tener estándares de calidad en los diferentes niveles y alcanzar cada una de las etapas de formación. Por ejemplo, cuando un niño o niña entra a educación inicial, sus competencias deben estar coherentes con la educación primaria, secundaria, técnica y universitaria para que se logre la continuidad en el proceso de formación. Por supuesto, esta continuidad no se logra fácilmente en otros países, por eso



Nicaragua ha tenido una participación nacional e internacional. No olvidemos que Nicaragua ha sido ejemplo para la comunidad internacional desde los años 80 con la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, la cual es una de las primeras revoluciones educativas que tenemos en el país. Haber realizado la Cruzada Nacional de Alfabetización ha posicionado a Nicaragua a nivel internacional como un país en que la educación es un derecho indeclinable. Es importante mencionar que, con los gobiernos neoliberales, se privatizó la educación, el acceso y la igualdad de

oportunidades que gozamos hoy en día los nicaragüenses gracias a la Revolución y nuestro Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional.

En esta segunda etapa de la revolución hemos venido restituyendo el derecho de la educación al volver a la gratuidad, el tener acceso a la educación en el campo, tenemos programas virtuales en todos los niveles. Por lo tanto, si nos fijamos, tenemos varias modalidades educativas que nos permite el acceso gratuito de los niños, los jóvenes y adultos porque nuestro principal principio es erradicar la pobreza. Entonces, ese reconocimiento lo tenemos a nivel internacional, también en Centroamérica somos el segundo país que ha venido empujando fuertemente el tema de la acreditación de la educación superior y somos el primer país que ha realizado acreditación de calidad de las instituciones de educación superior.

En el año 2024, el CNEA iniciará la acreditación de carreras de medicina y derecho. Hemos cerrado este 2023 con la acreditación de mínimos de calidad que establece la ley I, entonces estamos trabajando arduamente en la acreditación y aseguramiento de calidad en la educación superior. Estos procesos de aseguramiento de calidad lo realizan el MINED y el INATEC en los diferentes niveles, lo que nos permite posicionarnos como un país preocupado por su pueblo, un país que asegura la calidad desde la práctica, desde sus acciones y eso nos hace diferente al resto y, por supuesto, a ser reconocidos y admirados a nivel internacional.

L.G.: Vemos que los subsistemas educativos trabajan de manera conjunta para la transformación evolutiva

y desarrollo humano pleno de los protagonistas, y uno de esos grandes avances también ha sido la virtualización. ¿Cómo podemos asegurar la calidad educativa en esta modalidad?

M.D.: Este es un buen tema. Me recuerdo cuando era estudiante de la Facultad Preparatoria en los años 80, la educación a distancia se promovió en la primera etapa de la revolución. Recuerdo que los profesores de la UNAN-Managua viajaban a la costa caribe a un programa que se llamaba PRUEDIS (Proyecto a Educación a Distancia). En este proyecto, los profesores dejaban los materiales impresos, dejaban la guía de preguntas y volvían una vez al mes o cada dos meses para hacer las evaluaciones. Así era la educación a distancia que yo conocí, incluso cuando realicé mi maestría, así era. La virtualidad viene e irrumpe años más tarde con la llegada de la Internet y con la segunda y tercera generación con la introducción de la www y a partir de ahí, entonces, la información se hace de dominio público.

Nicaragua viene avanzando desde hace bastante tiempo en algunas instituciones públicas, como la UNAN-Managua, UNAN-León, ahora contamos con direcciones a Distancia Virtual, carrera de informática educativa, especialistas en informática educativa. Me recuerdo que la primera especialidad la tuvimos en el año 1996 con la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Posteriormente vino el movimiento de la informática educativa, se creó la carrera en la UNAN-Managua y después se van creando las Direcciones de Educación Virtual, hasta llegar a la virtualidad. Creo que la pandemia del COVID-19 nos vino a

enseñar esta parte del modelo híbrido, de cómo la presencialidad, también funciona en la virtualidad. Hoy día estamos ante el fenómeno de la virtualidad y también se tiene que planificar, organizar y evaluar. Personalmente, estoy convencida de que esta modalidad sirve a muchas personas que no pueden acceder en tiempo real y presencial, sino asincrónico, a como se llama, entonces puede estar un sábado contestando un foro, realizando un trabajo o leyendo y entregando una tarea al siguiente fin de semana en el tiempo que disponga la persona.

Esta modalidad está basada en el trabajo independiente del estudiante. Por eso, cuando tenemos una mediación pedagógica acertada en un aula virtual con profesores calificados y, sobre todo, si tenemos los recursos tecnológicos, podemos aprovechar esta modalidad para tener un mayor número de estudiantes en las carreras técnicas, universitarias o especialidades. Un ejemplo del avance que tenemos en Nicaragua es de contar con la primera Universidad en Línea (UALN), un espacio que debemos seguir fortaleciendo desde el trabajo conjunto, este programa es un gran ejemplo de acceso y gratuidad de la educación. La UALN ya trascendió porque atiende a una población que quiere continuar sus estudios, que desea seguir preparándose desde el espacio en donde se encuentre, ya sea nacional o internacional, brindado acceso y cobertura a la población porque cuenta con una oferta amplia de carreras.

Todas las modalidades son importantes; la modalidad presencial, la modalidad híbrida o semipresencial y la modalidad virtual. Por tanto, estamos trabajando entre el CNU y el CNEA la evaluación de los programas virtuales, porque no

es igual evaluar un programa de una carrera que tiene modalidad presencial a una virtual. Esta modalidad ya se ofrece en todo el Sistema Educativo Nacional tanto en INATEC como en el MINED y es parte de uno de los lineamientos del Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano.

Es muy importante asegurar la calidad de la educación virtual y seguir acompañando para que continúe como una modalidad exitosa en nuestro país.

L.G.: ¿Cuáles serían los retos y desafíos en la segunda etapa de la revolución para el aseguramiento de la calidad?

M.D.: Los retos son bastantes, los desafíos también. La parte más importante de la calidad está en el currículum, el corazón del sistema educativos es el currículum. El reto más importante es que el currículum tenga calidad, así como la calidad de los docentes. Los docentes tienen que



hacer transformación evolutiva. Además del relevo generacional, los docentes tenemos que actualizarnos todos los días. Las instituciones deben también ofrecer opciones de formación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, en la época de los 80 fui alumna ayudante y comencé en los 90 a dar clase, cuando todavía se utilizaba la tiza y la pizarra.

Ahora los docentes tienen que dar clases más interactivas, más prácticas porque contamos con herramientas TIC, también tenemos clases virtuales en modalidad híbrida, entonces los docentes tienen que especializarse en entornos virtuales de aprendizaje, en modelos pedagógicos, en mediación pedagógica para que logremos la calidad educativa que facilite los aprendizajes, en esa transformación evolutiva, de nuestro modelo educativo.

Otro desafío que me parece muy importante es de los protagonistas estudiantes, los que tienen que aprender estrategias que les permitan un aprendizaje significativo, un aprendizaje que se construye día a día, no el memorístico. Tenemos que erradicar la memorización; el aprendizaje son todas aquellas cuestiones que nos interesan, motivan, emocionan y nos hacen crecer como persona día a día. El aprendizaje no es solamente académico, es emocional, social, de conocimiento, habilidades y todo eso trasciende la motivación. Si tengo motivación, genera compromiso como persona, con la familia y la comunidad para el bienestar y calidad de vida. Los docentes tienen que aportar a ese aprendizaje integral, pero para que los profesores hagan eso tienen que aprender cómo hacer esa transformación evolutiva y estamos trabajando, en ese sentido, en la formación docente.

El otro reto tiene que ver con la calidad relacionada con la capacidad de desarrollar más investigaciones e innovaciones desde el nivel preescolar en el que se promueve la indagación a través del juego. Entonces, cuando tenemos a los niños y a las niñas trabajando en un modelo de indagación

pedagógico, podemos llegar a desarrollar mayor número de investigaciones, mayor número de innovaciones que permitan el desarrollo social y económico del país y, en este sentido, también es un desafío de la calidad el promover cada día más las investigaciones, las innovaciones y publicaciones en todos los ámbitos del conocimiento. Es un tema de agenda que estamos trabajando en los distintos sistemas educativos.

Hay más desafíos como la calidad de la gestión institucional de las escuelas, de las universidades, todo lo que tiene que ver con la gestión institucional, la gestión de talento humano. Todos son temas relevantes, pero, para mí, debemos centrarnos o priorizar el currículo; ese corazón de la escuela y, junto a los valores revolucionarios, fomentar calidad de vida en la persona, la familia, comunidad, un modelo centrado en la construcción de los aprendizajes, en las necesidades de formación de los protagonistas.

L.G.: Para finalizar, ¿quisiera compartir alguna otra información?

M.D.: El aseguramiento de calidad es muy importante porque nos permite que la educación siga siendo inclusiva, equitativa y participativa; nos permite mejorar cada día. La calidad es una actitud, no solamente es un compromiso, es una actitud, pero es un compromiso también militante de cada docente. No podemos hablar de un modelo centrado en la persona, en la familia, en un modelo revolucionario, si no nos comprometemos con la calidad.

Todos estamos comprometidos con la calidad y, por esa razón, hablo de una actitud militante amplia ante la calidad. La

calidad se hace día a día, se construye día a día y todos los días tenemos que mejorar porque no se alcanza completamente, hay que seguir trabajando para alcanzar esa calidad que nos permita que la educación sea el centro de la formación de nuestros jóvenes y protagonistas del país. La educación es como el centro de la formación para el desarrollo de un país y, por tanto, es algo que tenemos que cuidar, cuidar su calidad y es prioridad en este país. Tenemos que seguir trabajando todos los sistemas educativos y tenemos que dejar el legado para que la revolución continúe, para que este modelo se mantenga, tenemos que trabajar duro y tenemos que seguir adelante por más victorias educativas.

L.G.: Agradecemos el espacio de compartir con Revista Índice Nicaragua sobre el quehacer y visión del sistema nacional de calidad educativa en todos sus niveles, como base fundamental para el fortalecimiento de nuestro modelo educativo centrado en la persona, familia y comunidad.

M.D.: Muchas gracias a ustedes por la oportunidad.



Entrevista por:

MSc. Laleska Iletse Gutiérrez Orozco

Transcripción de la entrevista:

MSc. Laleska Iletse Gutiérrez Orozco

Edición del texto:

MSc. Nohemí Rojas Icabalzeta

Producción audiovisual y apoyo logístico:

Equipo técnico audiovisual Dirección de Educación a Distancia Virtual (DEDV)
UNAN-Managua



“La escuela es muy importante, pero no la única fuente del aprender. La convivencia desde la comunidad es una fuente importantísima para la educación de calidad”

Dr. Herman Van de Velde



Elmys Escribanos Hervis

escriba2003@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0050-0649>

Profesor Titular de la Universidad de Matanzas, Cuba

Director de la Revista Atenas de la Universidad de Matanzas

Editor de la Revista Iberoamericana en Investigación Educativa

La calidad educativa es un tema de gran relevancia e interés social. Elementos como la Cooperación Genuina y la inclusión son referentes en el desarrollo de la educación de calidad, puesto que contribuyen a la transformación del entorno social de las personas que actúan e interactúan en el ámbito educativo.

En la sexta edición de *Índice, Revista de Educación de Nicaragua* con el tema central Educación de calidad: equidad, inclusión y justicia social como principios transformacionales presentamos al lector la entrevista dirigida por Elmys Escribanos Hervis, de la Revista Atenas y el Colectivo Editorial de la Revista Iberoamericana en

Investigación Educativa, a Herman Van de Velde. Es una conversación franca y vivaz entre ambos interlocutores en que confluyen reflexiones provistas de nuevos mensajes para interpretar la educación con una mirada transformadora.

En el desarrollo de la entrevista, Escribanos y Van de Velde dialogan sobre los aciertos de una educación de calidad; esta implica aprendizajes significativos para la vida mediante la construcción de saberes, así como la inclusión de la comunidad en los procesos educativos a través de elementos socioculturales que facilitan los conocimientos desde una visión integral.

Elmys Escribanos Hervis (E.E.): El Colectivo Editorial de la Revista Atenas de la Universidad de Matanzas y el Colectivo Editorial de la Revista Iberoamericana en Investigación Educativa tienen el placer de conversar con Herman Van de Velde, coordinador general de ÁBACoEnRed. Nosotros lo situamos como tal, como un espacio creativo virtual de Educación Alternativa: Aprendizaje cooperativo sin fronteras. Nuestro colectivo editorial le agradece esta oportunidad.

Herman, son bien conocidas sus originales y coherentes fundamentos y posiciones sobre variados temas de la educación y la ciencia, sobre los cuales le proponemos conversar hoy. El primer tema sería reconocernos como una postura auténtica, la defensa de la Cooperación Genuina, concepto suyo, para fomentar procesos de formación que incluyen también la formación investigativa. **¿Qué valor le atribuye usted a concebir estos procesos mediados por la Cooperación Genuina en el contexto actual?**

Herman Van de Velde (H.V.): Muchas gracias, Elmys, por este espacio y por esta oportunidad de poder compartir con ustedes desde ese querido país, Cuba, para el cual yo tengo, para su gobierno y su pueblo, algo especial a este lado izquierdo del corazón. De verdad me agrada, me alegra mucho.



Hablando de la Cooperación Genuina, en primer lugar, tengo que plantearles que el concepto lo retomamos de un discurso del comandante Fidel Castro en el que habla de la Cooperación Genuina, refiriéndose a la cooperación internacional. Fue en ocasión de la II Cumbre Cuba-CARICOM en Barbados, el 8 de diciembre de 2005. Entonces ahí, encontrándonos con el concepto de Cooperación Genuina, nos llamó mucho la atención porque coincidía con el contexto de mi tesis doctoral. Tenía que ver con la evaluación de la cooperación internacional en la temática de la educación en Centroamérica. Realmente constatamos que mucho de lo que llaman cooperación, también a nivel internacional, no siempre es genuina. Más adelante aplicamos el concepto de Cooperación Genuina a nivel internacional, nacional y local, específicamente en el área de la educación y de la formación integral, tratando de significar este concepto. Ahí llegamos a varios aspectos.

Uno de los valores principales de la Cooperación Genuina es la inclusión, también es un referente ético, pedagógico y metodológico. En la educación tradicional nos encanta hablar de “educar a”. Se dice que hay que educar a jóvenes, en construir conciencia sobre el cuidado del medioambiente, por ejemplo. Sin embargo, cuando planteamos “educar a”, siempre nos referimos a las y los demás. Entonces ahí se ubica el asunto de la inclusión o, más bien, la exclusión. Por supuesto, nos referimos a todas las personas que deben ser parte activa de los procesos educativos, de la vida socioeducativa, política e ideológica en un país, en una sociedad. Pero, cuando digo que hay que “educar a” o concientizar a madres y padres de familia para...,

siempre hago una exclusión implícita de mi propia persona, como queriendo decir: “hay que educar a las demás personas, pero yo ya soy educado”. Esto nos llamó tanto la atención hasta que pensamos en elaborar un diccionario de “malas palabras” en la pedagogía, palabras como “educar a”, porque excluye a mi propia persona. Por lo mismo, a partir de ahí empezamos a hablar de “educarNOS”.



También, empezamos a considerar este enfoque de la Cooperación Genuina en el aula en todos los niveles, buscando construir esa relación horizontal que implica la Cooperación Genuina como ambiente educativo. De la misma manera, si decimos que hay que “enseñar a” es con la idea de “si yo enseño, otro aprende”. Entonces, digo que yo sé y el otro no sabe, mientras que, en la actualidad, con tanto acceso a fuentes de datos, a internet, a través de los libros, la biblioteca, otras personas, realmente no es cierto que yo sé y el otro no sabe. Al contrario, desde el enfoque de la Cooperación Genuina, es muy importante que, en vez de querer enseñar siempre como el supuesto “sabio”, debemos facilitar ambientes educativos donde todas y todos aprendemos. ¡Incluyéndome a mí como facilitador, como docente! ¡Yo también tengo que aprender de mis estudiantes! Esto es un elemento muy importante. En vez de concientizar a otros nada más, nosotros hablamos de concientiarNOS; es decir, construir nuestra propia

conciencia junto con las y los demás, porque nunca voy a llegar a un nivel de conciencia ya concluida.

Es un reto enorme seguir construyendo conciencia toda la vida, aprendemos toda la vida, hasta que —diría yo— la muerte nos separe de ese aprendizaje. En este sentido, estoy muy de acuerdo con el planteamiento de ustedes de que la Cooperación Genuina es una postura auténtica para fomentar procesos de formación y, si ustedes me lo permiten, podría compartirles algunas experiencias personales que hemos tenido.

Primero, en mi experiencia personal como profesional de la educación y la docencia, cuando vine a Nicaragua, 1983, me sentía feliz cuando disponía de un libro de texto en el cual me podía basar para trabajar con mis estudiantes. Me acuerdo de que fue un libro de texto de Cuba traducido del ruso: “La Pedagogía de Savín”, en el área de la pedagogía, e igual tenía uno en el área de la psicología. Posteriormente, nos fue interesando producir un libro de texto de autoría propia y así lo logramos en diferentes áreas: investigación científica, pedagogía general, evaluación educativa, etcétera. Sin embargo, más adelante, desde hace unos diez, quince años, también me hacía la pregunta y ya pensando desde este enfoque de la Cooperación Genuina, pero ¿cuál es la función de un libro de texto, por ejemplo, en la educación universitaria? ¿No será que implícitamente estoy diciendo a mis estudiantes: ‘lo que usted tiene que aprender está en este texto’? Más bien, inconscientemente, les podría estar limitando en buscar datos, profundizar en elementos que son parte del programa de estudio y que van más allá de lo que dice el libro de texto. Como ustedes

saben, todo libro es limitado. En un libro no podemos ponerlo todo. Entonces empecé a trabajar con el enfoque de la Cooperación Genuina, otra estrategia que apunta a **aprender investigando** todas y todos, **aprender compartiendo**, **aprender significando** desde una actitud crítica frente a los datos que podemos encontrar en internet, por ejemplo, donde hay tanta basura. Esto lo podemos nombrar como “saber leer”, y cuando digo saber leer me acuerdo de palabras de José Martí: “saber leer es saber andar, saber escribir es saber ascender”.

Esto mismo es algo que quise aplicar directamente en la experiencia educativa, entendiendo a José Martí, en tanto que **saber leer** y **saber andar** significa que podamos aprender a ser excelentes actores o protagonistas en la sociedad en la que vivimos, donde nacemos; pero no es suficiente, porque **saber escribir es saber crear**, es convertirse de ser actor a ser autor; el actor con “c” la cambiamos por “u”. Entonces, en vez de actor nos convertimos en autoras y autores de nuevos escenarios acordes al proyecto político, ideológico, pedagógico que compartimos también a nivel de la nación, a nivel de la sociedad. Todo esto significa que también tenemos que aprender a escribir, saber escribir.

Tuve una experiencia en un módulo del área de planificación educativa a nivel de una maestría en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), sede Matagalpa. En planificación educativa todo el mundo tiene experiencia cuando ya están a nivel de una maestría. Así, en el primer encuentro partimos de cuáles han sido nuestras experiencias y las compartimos. Trabajamos al inicio sin libro de texto y

más bien promovimos la investigación, primero en función de ir identificando posibles fuentes sobre planificación educativa. Con los estudiantes fuimos revisando el índice de documentos y libros, con el fin de que en los nueve encuentros aprendiéramos temáticas nuevas sobre la planificación educativa. Desde ahí elaboramos un nuevo índice, con el que nos organizamos en pequeños equipos de dos o tres personas, asumiendo la responsabilidad de investigar sobre la temática.

Posteriormente, se definió un cronograma para que cada uno presentara borradores de lo que habían investigado. Fue un aprender investigando, pero presentando eso en el colectivo para que también el resto pudiera sugerir. Disponíamos, además, de una biblioteca física de unos diez libros, incluyendo un texto que, desde la coordinación de la maestría, habían elaborado. Como planteé que no quería trabajar con un solo libro de texto, solicité la autorización para buscar diez libros y fotocopiarlos tres veces cada uno (porque eran 30 estudiantes). Entonces, con el mismo costo, en vez de tener un libro de texto único, con 30 copias teníamos diez libros de texto, tres ejemplares cada uno, como biblioteca física. Además, construimos una biblioteca virtual en una plataforma.

Todo esto fue muy interesante, ya que fuimos construyendo juntos y juntas, siendo autoras y autores de nuestros aprendizajes. Después de nueve encuentros, los mismos estudiantes hicieron una portada y editamos un libro nuevo (reflejando todo lo aprendido) sobre planificación educativa. Este libro ya está en la biblioteca virtual de ÁBACO en Red, se titula “**El Arte de Planificar**”. No

digo que este libro es lo mejor, lo más excelente. No. Pero es un producto de Cooperación Genuina entre 31 personas, 30 estudiantes y mi persona, un equipo de coautoras y coautores de un libro que refleja lo que aprendimos. Igual podría hablar de otro libro que elaboramos a nivel de doctorado. El título del libro que resultó es **“Ser docente: apuntes sobre formación y evaluación docente”; de igual manera, se trabajó “Aprender a investigar, investigando”** (video y artículo) y **“Sistematización de experiencias”**. Esto significa que aplicamos la Cooperación Genuina como didáctica, como metodología, no para la enseñanza, sino para el aprendizaje.

Es en este sentido, volviendo a la pregunta respecto a la Cooperación Genuina como una postura auténtica para fomentar procesos de formación, yo diría que es auténtica, original y de muchísimo disfrute, porque en estos casos ya no soy yo quien es el que (supuestamente) lo sabe todo, sino que acompaño metodológicamente los procesos. Desde mi experiencia comparto algunos comentarios que, por supuesto, provocan y permiten que otros y otras reflexionen; igual como los comentarios de ellas y ellos, también a mí me provocan y me hacen reflexionar lo que ellas y ellos hablan y aportan porque es interesante lo que compartimos.

E.E.: Muy interesante esta filosofía de trabajo suyo, que yo diría es una actualización renovada de los principios básicos que han alimentado este movimiento de educación popular continental. **¿Considera usted que esta pudiera ser una apuesta por la educación de calidad para todos en nuestras áreas, en nuestra región?**

H.V.: Estoy convencido de que sí. Aunque al inicio le decíamos “paradigma”, hoy hablamos de Cooperación Genuina como una **Visión Vital Esencial**. La Cooperación Genuina ha sido una construcción colectiva devenida de la experiencia pedagógica de cada una de las personas que forman parte de este equipo, con experiencia en el área de la educación desde la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua en 1981; participación en el proceso de consulta nacional sobre los Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación en Nicaragua; educación de adultos y formación docente, así como en cooperativas de vivienda. De igual manera, son tan importantes todos los aportes de nuestra gente, incluso en los demás países de Nuestramérica, especialmente en aquellos donde nos representan como ÁBACOenRed.

En el caso nuestro, respecto a la Cooperación Genuina, no pretendemos ni que sea paradigma, ni un modelo porque no es algo que se puede copiar, sino más bien se tiene que construir desde el territorio, desde la realidad de la que somos parte. La Cooperación Genuina no necesariamente se va a concretar de la misma manera aquí en Estelí, en nuestro quehacer como ÁBACOenRed, a como lo pueden hacer, por ejemplo, en el contexto de ustedes de la Universidad de Matanzas. La concreción de la Cooperación Genuina es diferente. Es por ello que, en vez de hablar de un paradigma, lo consideramos **una Visión Vital Esencial**, que implica esencia para la vida, para la calidad de vida y ya no solo a nivel de educación, sino más bien a nivel de la vida en todas sus áreas. Por ejemplo, hablamos de la Cooperación Genuina a nivel del desarrollo comunitario o desarrollo territorial, economía social solidaria, cooperativismo.

Esta visión vital esencial se basa específicamente en dos pedagogías que hemos nombrado **“Pedagogía de ser siendo EcoPerSocial”**, pedagogía de **“SER siendo”** tanto a nivel de personas como a nivel de comunidad con una identidad EcoPerSocial, y una **Pedagogía de Significación**.

La identidad la definimos como **EcoPerSocial**, aunque es un concepto que no vamos a encontrar en ningún diccionario. No es el invento de una sola persona, es una construcción colectiva a través de los aportes en talleres que hemos desarrollado con docentes, maestras, maestros y quiere decir que la identidad nuestra, tanto como comunidad como a nivel personal, es una consecuencia de la conjugación, de la interacción de tres dimensiones muy importantes: a) las características muy **personales**; b) la interacción **social** con otras personas, la familia y c) la parte que llamamos **ecológica**, con que se completa lo EcoPerSocial, que tiene que ver con el contexto, con el territorio, en el sentido de que, si yo hubiera decidido no venir a Nicaragua, sino, por ejemplo, ir a Brasil o ir a Cuba en 1983, entonces en este momento, el Herman que está platicando con ustedes sería otro, no sería el mismo porque también ese contexto incide mucho.

La Cooperación Genuina tiene como fundamento esta **“Pedagogía de Ser siendo EcoPerSocial”**. El otro fundamento es la **“Pedagogía de Significación”**. Desde una Visión vital esencial de Cooperación Genuina es muy importante estar consciente de que todo lo que se nos ocurra en la vida lo significamos; significamos estos hechos, estas experiencias. Un ejemplo: tenemos

ahorita este encuentro virtual, aunque también presencial, ¿verdad?, porque aquí estamos. Entonces, cuando nos vamos, cuando termina esto, cada uno de nosotros construirá un significado, a lo mejor diferente, de este mismo hecho de la plática, de la conversación.

Todos estos son elementos importantes para referir la Cooperación Genuina. Tenemos varios referentes: un **Referente Ético EcoSocial_Humanista**, que es la postura filosófica, político e ideológica y un **Referente Pedagógico**, con dos componentes: una educación alternativa popular y el PIAF (Paradigma Integrador del Aprender y su Facilitación). También tenemos un **Referente Metodológico**, que ya implica una práctica educativa coherente con los dos referentes anteriores.



En el referente Pedagógico nos referimos a una educación alternativa popular como educación pública, no como educación privada y a un PIAF, donde retomamos elementos de las diferentes teorías del aprendizaje, considerando que todas las teorías de aprendizaje tienen elementos importantes para tomar en cuenta. A lo mejor no hay teoría de aprendizaje que es totalmente “falsa”, ni “verdadera”, sino más bien, tanto conductismo, cognitivismo, humanismo, constructivismo, conectivismo todas tienen elementos interesantes. Por eso hablamos del paradigma integrador del aprender y su facilitación.

La Educación Alternativa Popular es una estrategia adecuada para garantizar calidad en la educación, en la formación, en todos los niveles. Aquí tengo una definición nuestra de educación alternativa popular como educación pública; la voy comentando brevemente. *Una educación alternativa popular, como educación pública, es aquella que con insumos originales y creativos —originales significa del origen; o sea, de donde soy yo, de ahí tenemos que partir, para que creativamente vayamos formándonos— apunta a la formación integral e integradora del ser humano, provocando —y aquí nuevamente— desde su propio ser, —partir de lo que somos— como producto histórico sociocultural cambios de actitud.*

También, José Martí hace mucho énfasis en eso, de que la historia es la raíz de la actualidad. Entonces, para que hoy podamos vivir conscientemente tenemos que conocer nuestra historia. Esto significa que hay que provocar cambios de actitud que expresan lo que aprendimos. Una de las cosas que planteamos para una educación de calidad es que no podemos conformarnos con cambios de conducta o con la acumulación de conocimientos o la construcción de conocimientos, porque realmente solo podemos hablar de un aprendizaje significativo a partir del momento en que haya cambios de actitud en las personas, que solo son posibles cuando hay construcción de saberes que parten de nuestra propia historia del contexto que vivimos en este momento. Y ahí planteamos que todo está *basado en una Cooperación Genuina y orientado a un emprendimiento social de calidad* porque si hay cambio de actitud la pregunta es ¿qué hacemos con eso? Para hablar de calidad educativa tenemos que

estar conscientes de qué hacemos con lo aprendido. Si no hago algo con lo que supuestamente aprendí, posiblemente no lo aprendí.

Todo esto implica necesariamente dos cosas: uno, la apropiación crítica de la herencia histórica sociocultural de una sociedad, para poder ser actor con “c”, actor en la convivencia sociopolítica y económica actual. Lo que decía José Martí: “saber leer es saber andar”. O sea, saber leer también no solo literalmente, sino a nivel general saber leer tu contexto, entender, comprender esta sociedad en la que nacimos, porque es importante que uno pueda ser actor consciente en esa convivencia sociopolítica y económica en la actualidad. Pero, también es importante que haya un aporte creativo y constructivo de nuestros estudiantes, de nosotras y nosotros como autoras y autores, ya no con “c”, sino con “u” de la cultura y la sociedad porque, si no hay autoría, significa que no vamos avanzando. Entonces, el desarrollo positivo, el desarrollo educativo de calidad, implica también todos esos aportes que se tienen que poder dar, no solo a nivel de universidades, sino a nivel de educación técnica o a nivel de educación en general: *aportes creativos y constructivos como autoras y autores de la cultura y de la sociedad en la que la persona se desenvuelve junto con los demás seres vivos en todas sus dimensiones.* Cuando digo con los demás seres, me refiero a que no solo se trata de seres humanos, sino también de toda la parte ecológica, la tierra, el universo.

El poder crear, el poder construir como autoras y autores, desde chiquito, sería muy interesante. Me acuerdo ahorita las palabras de José Martí cuando dice:

“Solamente un pueblo culto puede ser un pueblo verdaderamente libre”. Entonces, ser culto quiere decir no solo saber historia. Es muy importante saber la historia, pero también aportar a seguir haciendo historia como un insumo muy importante.

Regresando a su pregunta, me gusta que ustedes pusieron “para nuestro continente”, porque copiamos demasiado de otros continentes, mientras que hay tanta riqueza en Nuestramérica que deberíamos profundizar mucho más, para que también logremos aportar a esta cultura, a esta sociedad Nuestramericana que es tan diferente. La decolonización sigue siendo un reto permanente porque nos han impuesto y siguen imponiendo ideas, modelos, dimensiones, elementos que no sé en qué medida tienen que ver con nuestra propia historia aquí en Nuestramérica.

E.E.: Es muy interesante y le confieso que me siento admirado, me siento gratamente impresionado, sobre todo por cómo ha manejado y ha insertado el pensamiento de Martí en su reflexión que, de hecho, también nos presenta una línea, nos presenta fases. Por ello, creo que deberemos tener otra conversación en un futuro para seguir profundizando sobre eso que nos ha dejado encantados.

Martí decía que dos madres tienen los hombres: la naturaleza y las circunstancias —para pensar por ahí la definición que usted estaba diciendo. Martí decía: “Lo pasado es la raíz de lo presente. Ha de saberse lo que fue, porque lo que fue está en lo que es”. Esto que usted ha utilizado de saber leer y de saber andar, de saber leernos nos conecta la idea y la lectura que usted

ha hecho de ella nos conecta con un tema que teníamos pensado proponerle para que usted nos conversara, a continuación, o sea, tiene que ver mucho con el sentido de la pedagogía crítica, por eso queríamos escuchar de usted: **¿qué significado le concede usted a sustentar los procesos de formación hoy, fundamentados en la pedagogía de educación alternativa popular renovada y originalmente contextualizada para Nuestramérica?**

H.V.: Para poder hablarles de la **pedagogía crítica** es importante significar el concepto, porque estoy consciente que también hay diferentes significados de pedagogía crítica en la actualidad. Hay significados que dicen que su origen es más desde el Norte. Pero más que ver los significados desde el Norte, me parece muy importante significar el concepto de la pedagogía crítica desde **nuestro contexto Nuestroamericano**. En este sentido, el significado que le doy tiene que ver muchísimo con mis respuestas a las dos preguntas anteriores. También podría decir, retomando un concepto de Paulo Freire donde él critica justamente la educación bancaria, que la pedagogía crítica es la que nos lleva a **una educación liberadora**, una educación justamente contraria a la educación bancaria. Asimismo, podríamos llamar una pedagogía comunitaria, una pedagogía desde la comunidad donde se fomenta este aprender a leer y a escribir, las dos cosas desde el territorio, desde la comunidad y donde la escuela es parte de la comunidad. Una pedagogía en la que estamos conscientes de que el aprender a leer y el aprender a escribir no solamente es desde la escuela. La escuela es muy importante, pero no la única fuente del aprender. La convivencia

desde la comunidad es una fuente importantísima para la educación de calidad.

Una pedagogía crítica es algo que toma en cuenta este carácter comunitario, y para nosotras y nosotros se refleja en esa **Pedagogía de SER siendo**. Me acuerdo de que, en algún momento, hace algunos años, la UNESCO decía, y lo impuso a nivel mundial, que hay que: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y de repente ahí también salía “aprender a ser”. Si tuviéramos integrada de verdad la reflexión desde una filosofía, o será pedagogía crítica, hubiéramos planteado desde el inicio respecto al “aprender a ser” *¿Será que este niño, esta niña que nace todavía no es, tiene que aprender a ser todavía?* Siento que esto es una grosería porque ese niño, esa niña que acaba de nacer ya es. Lo único que no es, es una persona adulta, por supuesto, y tiene que crecer, tiene que formarse, tiene que educarse, pero ese niño, esa niña ya es. Entonces, es una grosería decir que hay que **“aprender a ser”**. Por lo menos deberíamos decir “aprender a ser siendo”. Sin embargo, no vi nunca, en ninguna parte, hasta el momento, un escrito donde se critica esa expresión de “aprender a ser” (a lo mejor hay, pero no lo he podido leer).

Otro elemento que analizo desde el enfoque de una pedagogía crítica es lo de la **educación basada en las competencias**. Esto es algo que se nos ha impuesto desde el Banco Mundial en toditos los países. *¿Pero, realmente hemos analizado desde un enfoque de una pedagogía crítica lo que significa una educación basada en competencias?* Antes se hablaba de una educación basada en objetivos, una educación

basada en resultados y ahora educación basada en competencia. *¿Pero no es tres veces lo mismo?* Tres veces se va hacia el producto nada más. *¿Será que el producto puede ser el único indicador para hablar de calidad educativa o más bien el proceso que lleva ese producto puede ser un indicador mejor para poder valorar la calidad del producto?* Respecto a esto, con frecuencia doy un ejemplo muy sencillo: en Nicaragua tenemos un sistema de evaluación de puntos —que no debería existir—, porque los puntos son un intento capitalista que no nos ayuda en nada, sino más bien promueve el competir para ver quién tienen más; pero, digamos que dos niños o niñas logran ambos 75 en calificación de promedio. Si analizamos dos situaciones: (1) un niño siempre ha tenido de 95 para arriba y ahora tiene 75; (2) el otro niño siempre ha tenido 62, 63, 65 no más, pero ahora tiene 75. *¿Será que los dos resultados al final son iguales 75 y 75?* Y ahí se pone una escala supuestamente cualitativa para decir en los dos casos “muy bueno” o “bueno”. Sin embargo, ponerle muy bueno a los dos es un gran error, una barbaridad, puesto que del primer niño o niña que descendió de 95 a 75, tenemos que reconocer que tiene problemas y hay que investigar cuál es la causa que, de repente, ese rendimiento académico ha disminuido tanto. También es una barbaridad calificar al niño que ha subido su nota de 62, 63 y 65 hasta 75 como “muy bueno”, porque, en realidad, es “excelente”. No se puede negar el proceso, la tendencia, uno a la baja y el otro que va para arriba. Quien nos da más posibilidades de un buen futuro en educación es ese niño que va creciendo; pero en los dos casos hay que analizar cuáles son las causas.

A través de la **pedagogía de la significación**, una pedagogía crítica puede concretarse, ya que implica la reflexión del hecho educativo. Es importante estar consciente de que yo signifique algo, y el otro también. Esto me provoca una actitud crítica porque cuando compartimos los significados diversos del mismo hecho educativo, entonces esto me hace pensar, me hace reflexionar críticamente. Aquí diría, como una crítica hacia lo que tenemos en nuestras universidades en general. No, no en general, no puedo generalizar, aunque tengo el contexto de la UNAN-Managua y tengo contextos de otras universidades donde puntualmente he podido compartir. He tenido la suerte de pasar por varias universidades de países en América Latina y he percibido que todavía nuestras universidades funcionan muchísimo bajo una concepción colonizada, donde muchos queremos copiar lo que hay en Europa, Estados Unidos, en lugar de ir construyendo lo nuestro y no dejarnos imponer.

Cuando hablamos de una educación popular —decimos ahora **Educación Alternativa Popular**—, no decimos educación popular alternativa, como decíamos al inicio, porque después vimos que en la educación popular no hay diferentes alternativas, más bien la educación alternativa debe ser popular porque también hay educaciones alternativas que no son populares, son elitistas y eso no es lo que pretendemos. Por eso decimos **Educación Alternativa Popular como Educación Pública**.

Pero, por ejemplo, el otro día tuve una conversación y de repente me preguntan: *la idea de ustedes de la Cooperación Genuina, ¿está basada en el aporte*

de algún pedagogo? Y nos mencionan nombres de pedagogos con alguna historia desde Europa o desde Estados Unidos. Pero aquí tenemos, por ejemplo, a Simón Rodríguez, a Paulo Freire, a José Carlos Mariátegui, Orlando Fals Borda, el propio José Martí y otros. Hay muchas fuentes aquí en las que deberíamos profundizar para identificar sus aportes porque vienen desde nuestras realidades. O sea, tenemos que ampliar, profundizar aún más en estos aportes desde nuestros contextos como reto en todos los sentidos para construir esa matriz de una educación desde Nuestramérica.



Soy autocrítico y reconozco lo nuestro desde la propuesta de la Cooperación Genuina. Hemos hecho unos primeros pasitos de cara a esta visión que se ha ido construyendo colectivamente desde el contexto de Nicaragua, Centroamérica y Cuba, a través de la experiencia de mi formación doctoral en Cuba, y con el aporte de otros países de América Latina.

¿Cómo podemos enriquecer aún más esto? Con estudios en cuanto a los saberes ancestrales de nuestros pueblos originarios, donde hay muchos ejemplos, también de Cooperación Genuina, aunque este no se nombrara de esta manera. Pero sí desde el estudio de estos saberes ancestrales va a ser posible seguir enriqueciendo todavía más esta visión vital esencial de la Cooperación Genuina, porque no es un modelo, no es algo cerrado, no es algo cuadrado, es algo que lo

seguimos construyendo. Si usted lee algún escrito de ÁBACOnRed desde hace años, ustedes van a ver que en ese momento el esquema que teníamos de la Cooperación Genuina es diferente al que tenemos ahora, porque es algo dinámico y debe seguir construyéndose, enriqueciéndose.

En este sentido, una pedagogía crítica es una pedagogía que integra **la subjetividad** al quehacer educativo para que sea de calidad. Cuando empecé a trabajar en Nicaragua, y antes en Bélgica también, se decía que para hacer investigación tiene que aplicarse el método científico. Yo digo ahora: está bien, pero prefiero hablar de **una metodología científica**. Dentro de esa gama de metodologías o de la metodología científica hay muchos métodos científicos, hay técnicas, hay diferentes opciones. Para hacer ciencia no hay una sola opción metodológica, más bien optamos por la creatividad metodológica, la transparencia metodológica, el enfoque holístico, la sistematicidad. Todos esos son elementos muy importantes, así como también la conciencia de que la subjetividad siempre será parte de la realidad que vivimos, de la realidad que construimos y, si queremos investigar esta realidad, hay que integrar la subjetividad.

Subjetividad no es lo mismo que amiguismo, amiguismo es corrupción. La subjetividad quiere decir que entran las personas en el escenario. A partir del momento que identificamos un problema y, aunque haya datos estadísticos que lo demuestran, lo seleccionamos porque yo como investigador o nuestro equipo investigador subjetivamente le damos importancia a ese problema y, a partir de nuestra experiencia subjetiva, vamos a definir el tema que queremos relacionar con ese problema.

Otra inquietud relacionada: *¿por qué siempre partir del problema?* Desde este enfoque de una pedagogía crítica, *¿por qué no podemos partir de sueños?* Investiguemos cómo concretar un sueño en vez de cómo resolver un problema, aunque en el fondo pueda parecer lo mismo, porque un sueño no concretado es porque hay algo en nuestra realidad que no es como nosotros quisiéramos que fuera. Es un problema. La idea de concretar sueños me motiva más porque refleja una actitud positiva, constructiva como posibilidades.

Tenemos que estar conscientes que desde este enfoque de la pedagogía crítica la ciencia también es una construcción social humana de donde parte mi experiencia. Deberíamos ver en las universidades que es una falsa contradicción cuando se habla de lo cuantitativo y lo cualitativo. Cuando trabajé la parte de investigación en el contexto de una maestría (hay un texto en la biblioteca virtual y un video en el canal de YouTube de ÁBACOnRed sobre **"Aprender a investigar, investigando"**), eran tres módulos de investigación: cualitativo, cuantitativo y, después, investigación acción participativa (IAP). Entonces, les planteé a las autoridades que con gusto trabajaba eso, porque, además, había seminarios de tesis, pero con una condición: no separar esos elementos porque se debe aprender a investigar, investigando. Los muchachos y las muchachas deben empezar a hacer la tesis durante la maestría y, en función de lo que necesitan, debemos trabajar los contenidos. Así, nos basamos en la realidad que enfrentan haciendo su tesis. Con tutoras y tutores presentes en los encuentros, fuimos abordando aspectos cuantitativos, cualitativos y una investigación acción participativa,

acorde a las necesidades para abordar y profundizar en función de hacer un buen trabajo de tesis.

Otra cosa donde se relaciona mucho la pedagogía crítica con la pedagogía nuestra, desde el enfoque de la Cooperación Genuina, es que tenemos que aprender no solo a respetar la diversidad entre personas que compartimos un sueño, sino también disfrutarla. Disfrutar la diversidad tiene límites, por eso le ponemos el apellido de **“entre las personas que compartimos un sueño”**. Cuando compartimos ese sueño de la sociedad que pretendemos, el horizonte de una sociedad basada en Cooperación Genuina, estamos claros también de que habrá mucha diversidad entre todas las personas que compartimos ese sueño. Pero esta es una diversidad que podemos disfrutar, desde la honestidad, la complementariedad entre los pensamientos, los sentires y los aportes de cada uno.

Por ahí va la pedagogía crítica, por supuesto hay mucho más que decir todavía. Un elemento más es el concepto de **Diálogo en Encuentro (DenE)**. Es necesario encontrarnos primero para establecer el diálogo. Si no hay encuentro, tampoco el diálogo es posible. Tiene que ver eso con la misma educación popular, la misma educación alternativa popular que es una expresión concreta de lo que puede ser la pedagogía crítica.

E.E.: Muy bien, doctor Herman, yo me encuentro entre lo que ha compartido y he empleado ese video suyo donde usted establece los falsos límites entre los paradigmas a la hora de asumir la concepción en la práctica de la investigación educativa en nuestros contextos educacionales y escolar.

Finalmente, le pedimos un comentario para cerrar la entrevista, muy juiciosa, dicho sea de paso, y sus reflexiones en torno a los temas que le hemos propuesto. Estamos convencidos de la importancia que tiene el hecho de formar ciudadanos críticos, que las escuelas sean verdaderamente espacios de creatividad, de reflexión, de la utilización de la investigación como herramienta de mejora, y, para ello, los docentes deben estar debidamente actualizados y con este espíritu de constante ajuste a la realidad que nos ha tocado vivir, contribuyendo a la gestión de la calidad de la educación.

Entonces, en torno a este tema, nos gustaría escuchar una última reflexión suya el día de hoy sobre la utilidad que tiene para nuestro contexto social, cultural formar ciudadanos críticos, utilizar la investigación como herramienta de mejora y como contribución a la calidad constante de la educación.

H.V.: Sin duda alguna, la investigación es sumamente importante; donde fallamos es que a la investigación le hemos dado un carácter excluyente, como que investigar solo es de grandes expertas y expertos con títulos, encerrados en su mundo académico y se nos olvida que el niño, la niña desde que nace, investiga.

Si nosotros hiciéramos mucho más énfasis en esa experiencia investigativa desde chiquito, de ese niño, esa niña que empieza a explorar su mundo alrededor, de los tipos de contacto que pueda tener con las personas que lo acompañan en ese crecimiento, que más adelante la investigación fuera desde el CDI (Centro de Desarrollo Infantil), preescolar, primaria, después secundaria, tal que la investigación sea

más una metodología permanente para el aprendizaje, mucho más que el querer transferir conocimientos, sino descubrir conocimientos y construir saberes. Por lo general, será descubrir conocimientos que ya existen, pero ¡cuidado con toda la creatividad que hay el día de hoy en niñez y juventud! De repente podemos encontrarnos también con estudiantes jóvenes descubriendo conocimientos que, a lo mejor, en nuestros contextos son conocimientos nuevos.

Entonces, es desde la niñez y la juventud que debemos profundizar en nuestro investigar. Me acuerdo de las palabras de José Martí cuando dice: *“quien se alimenta de ideas jóvenes vive siempre joven”*. Esto quiere decir que promovamos el escuchar a la juventud, pero escuchar a la juventud a partir de facilitar espacios en donde ellos puedan descubrir, investigar de verdad alrededor de los temas de interés.

Me he desempeñado en un nivel educativo intermedio y después en la universidad. En la universidad, una de las áreas que trabajé con frecuencia fue la metodología de la investigación. Me acuerdo de esa experiencia. Uno se asusta de que jóvenes de 17, 18, 20 años no saben investigar, no tienen idea cómo investigar. Si uno les dice o les decía “investigue respecto a tal cosa”, entonces la pregunta inmediata que venía es: — Profe, ¿dónde lo podemos encontrar? Sin embargo, no tengo por qué decir dónde lo van a encontrar, ya que eso es parte de la investigación: identificar fuentes válidas para ir construyendo nuevos conocimientos, construir esos insumos, la fuente para definir esos insumos.

El otro elemento que critico muchísimo en cualquier contexto alrededor de la

investigación es que cuando se crean espacios de investigación, se debe motivar a la participación, no al ataque de un “jurado”. Entonces, aquí tengo dos comentarios: (1) si me dicen que tengo que defender algo, yo defendiendo algo cuando me atacan; creo que en una educación de calidad nadie debe atacar a nadie, debe ser un compartir de una experiencia investigativa; (2) se defiende ante un jurado. ¡Que nombre más horrible: “jurado”! Porque un jurado lo que hace es escuchar para juzgar. Esta es otra de las críticas: no debemos escuchar experiencias investigativas de nuestros estudiantes para que les juzguemos, sino que tenemos que **escuchar para comprender**. Es una actitud totalmente diferente donde puedo hacer preguntas para poder comprender mejor, pero no hacer preguntas pensando en “voy a hacer esta pregunta porque seguramente no la puede contestar”, o sea, poniendo trampas. Eso no es correcto, eso no es un ambiente educativo de Cooperación Genuina. Este es un ambiente educativo que apunta a competir que siempre será excluyente, y por eso nuestros estudiantes van a sus defensas, mal llamadas defensas, ante el mal llamado jurado, con un miedo enorme, porque saben que los van a escuchar para juzgar no para comprender.

En este caso, para ir concluyendo, la importancia de la investigación es su carácter y sentido positivo, siempre apuntando a una mejora permanente en cuanto a calidad en todas las áreas de nuestras vidas. Es indispensable el investigar en la vida. No le demos ese carácter tan excluyente a la investigación porque todos y todas podemos aportar desde nuestro contexto con experiencias investigativas.

Muy concretamente, nosotros como Fundación Pedagógica Cooperación Genuina (FUPECG) y con ÁBACOOenRed estamos en unos procesos de investigación con los que apuntamos a valorar la calidad del aprender de niños y niñas de seis a diez años, más que todo en el área de lectura, escritura y matemática. Ahí tenemos a José Martí con su saber leer y saber escribir, además del pensamiento lógico con las matemáticas. Esta investigación no la queremos hacer de manera competitiva y por eso no la hacemos en las escuelas, ya que después van a preguntar cuál es la escuela donde los niños y las niñas salieron mejor. Así lo hacen con las pruebas estandarizadas de ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo), de Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), y todo eso. Nosotros lo hacemos en los hogares en donde los niños y las niñas no saben de antemano que vamos a llegar. Trabajamos con una muestra representativa de hogares de diferentes comunidades y barrios.

Esto nos da una idea real de la calidad del aprender de la niñez. También se incluyen los niños y las niñas que por x o y razón no están en la escuela, lo que es otra ventaja. Entonces, el objetivo no es decir que esta comunidad está mejor que la otra, para nada. Es, más bien, identificar donde pueda haber algunos problemas, donde niños y niñas necesitan un reforzamiento para que puedan nivelarse de acuerdo con los indicadores y criterios mínimos para seguir avanzando. Nos basamos en la idea de que, si un niño o una niña a los diez años sabe leer, sabe escribir según el nivel que corresponde a esa edad y sabe el pensamiento lógico también acorde a su edad, a su nivel,

entonces este niño y esta niña están listos para seguir aprendiendo toda la vida con calidad.

En este trabajo investigativo nos basamos en dos teorías. Una es el **aprendizaje a nivel adecuado**. No necesariamente un aprendizaje que corresponde a la edad, sino más bien al nivel que tiene el niño o la niña. Otra se llama CaMAL que tiene que ver con **actividades combinadas**, actividades diversas que permiten un aprendizaje de calidad. Entonces, en la primera fase de la investigación se valora la calidad de los aprendizajes; en la segunda, trabajamos con aquellas niñas y aquellos niños que necesitan ese reforzamiento para el desarrollo de sus habilidades básicas para el aprendizaje.

Estas son experiencias muy interesantes y bonitas, también porque involucramos a estudiantes de Escuelas Normales. Ellos también aprendan de esta experiencia investigativa en función de sus futuras prácticas docentes, todavía como estudiantes, pero luego también insertan prácticas docentes como profesionales.

Si me lo permiten, quisiera cerrar con un pensamiento de Martí en que no se utiliza el término Cooperación Genuina, pero sí se refiere a uno de los valores básicos, valores fundamentales de toda Cooperación Genuina, como es **la solidaridad**. Él dice: *“Buscamos la solidaridad no como un fin sino como un medio encaminado a lograr que Nuestra América cumpla su misión universal”*. Esto me encanta porque caracteriza la grandeza del pensamiento de José Martí, quien no habla solo de Cuba, sino también de Nuestramérica, algo que, así mismo, en nuestro pensar y sentir lo tenemos muy presente. Por eso, ese tipo

de intercambios que son posibles a través de esta entrevista son para nosotros muy ricos, ya que profundizamos mucho, igual como intercambiamos con mi tutor del doctorado en Cuba, el doctor Norberto Valcárcel. También en aquel tiempo lo disfruté mucho, ya hace tantos años, y seguimos comunicándonos todavía diariamente. Así que, mi gran agradecimiento a Cuba, al Gobierno de Cuba, a todos ustedes que, de una u otra manera, nos hemos podido comunicar y hemos podido intercambiar. ¡Muchísimas gracias!

E.E.: Nosotros le reiteramos nuestro agradecimiento desde el Colectivo Editorial de la Revista Atenas de la Universidad de Matanzas y el Colectivo Editorial de la Revista Iberoamericana en Investigación Educativa, por dedicarnos tiempo, por compartir con nosotros sus experiencias, conocimientos, sus impresiones y, por sobre todas las cosas y es lo más importante, por contribuir a la ciencia y a la educación latinoamericana con un sentido y subrayamos esto de originalidad y autenticidad. ¡Muchas gracias!

Cita de la entrevista:

Van de Velde, H. (2023). */Entrevistado por Elmys Escribano Hervis*. Revista Atenas, #61 (enero-diciembre). <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/654>



Entrevista por:

Dr. Elmys Escribanos Hervis

Transcripción de la entrevista:

Lic. Dayra Blanco Sánchez

Edición del texto:

MSc. Nohemí Rojas Icabalzeta

Sitio oficial de la entrevista:

<https://riied.org/index.php/v1/articleview/91>

comentarios de libros



- Ramona Rodríguez Pérez
- Jaime López Lowery
- Isaías Hernández Sánchez

La Gestión de calidad en la cultura organizacional de las Instituciones de Educación Superior nicaragüense. Hacia la instauración de una cultura de calidad en la UNAN-Managua

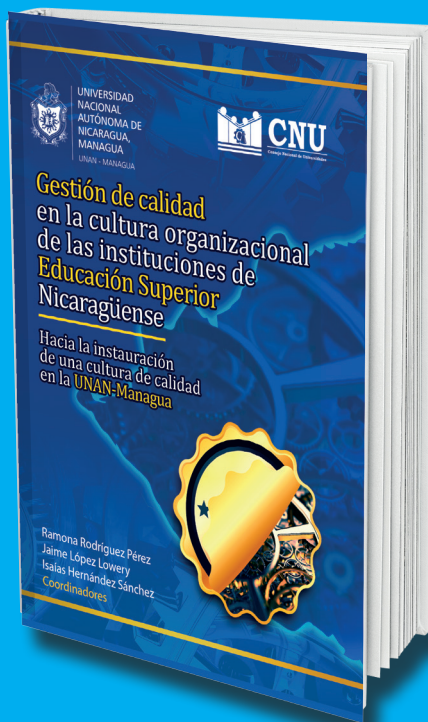


Judith Galarza López

jgalarza@sangregorio.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0360-7541>

Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador



La obra “La gestión de calidad en la cultura organizacional de las Instituciones de Educación Superior nicaragüense. Hacia la instauración de una cultura de calidad en la UNAN-Managua”, coordinado por Ramona Rodríguez Pérez, Jaime López Lowery e Isaías Hernández Sánchez, invita a los lectores a adentrarse en el ineludible entramado de controversias y desafíos relativos a la gestión de la calidad y su contextualización al medio universitario, bien aderezado, esta vez, por la expresión particular que tiene la temática en el ámbito de la educación superior en Nicaragua. En la medida en que se tornan exhaustivos los análisis y la presentación de experiencias alrededor del tema, aflora la necesidad de asumir nuevos retos y de generar saberes sobre bases cada vez más sólidas y científicas que propendan a la mejora continua de la calidad de las Instituciones de Educación

Superior (IES) latinoamericanas y caribeñas. La calidad como concepto ha sido ampliamente tratada por muchos autores desde los años 60 y 70 del pasado siglo, con marcado énfasis en la década de los 80 y prioridad en los 90, pero, sobre todo, en las últimas reuniones y conferencias de los organismos internacionales dedicados a la educación superior.

Cuando se habla de “calidad” se incluyen sistemas, procesos, recursos materiales y metodológicos, toma de decisiones, diálogo y negociación entre actores internos y externos, liderazgo, trabajo en equipo, información, entre otros. En resumen, la calidad se asocia con la dinámica del entorno y con la identidad y desarrollo de cada IES, lo cual implica que debe ser también adecuadamente gestionada con el fin de alcanzar los resultados e impactos proyectados.

En el afán de dar sentido práctico a estos derroteros, el libro que se presenta está respaldado por un análisis y valoración rigurosa de los temas que aborda, todos ellos estrechamente interconectados con el desarrollo de la calidad y su gestión a nivel de las Instituciones de Educación Superior en Nicaragua y, específicamente, en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua).

Desde las primeras páginas es evidente la importancia que se le concede al vínculo inexorable existente entre la gestión estratégica y la gestión de la calidad en la educación superior. En particular, la primera sección del libro nos acerca a la comprensión de que los verdaderos sistemas de gestión de la calidad son aquellos que ubican en el centro de atención a la misión y la visión futurista de su desarrollo, de donde emergen y se direccionan los principales retos y desafíos de la calidad en las instituciones universitarias.

No obstante, la relación entre filosofía de dirección y la gestión de la calidad no ha sido siempre reconocida, debido a que han quedado solapadas bajo unas pocas aristas de análisis e intentos aislados de imbricar la proyección de la calidad de una IES en función de las demandas institucionales y del entorno.

En la obra se adopta una clara postura alrededor de que una IES orientada a la calidad es aquella que toma en cuenta, como uno de los pilares básicos para su desarrollo, a la estrategia institucional, en cuyo contenido se proyecta la calidad y se propicia el mejoramiento continuo. La estrategia es contentiva, entre otros componentes, de la misión, de una imagen lo más clara y precisa posible de la visión de futuro que se pretende alcanzar, los objetivos y las metas de la institución, es decir, contiene aspectos prioritarios que orientan el mejoramiento de la calidad y, en general, el desarrollo institucional. Estos componentes se deben tener en cuenta como uno de los insumos para formular los patrones de calidad y elaborar los planes de mejora.

El texto resalta la importancia de trabajar de manera efectiva en pos de promover y fomentar la cultura de calidad en la comunidad universitaria, ya que, si esto no se prioriza, poco asiento y raíces encontrarán las acciones que se realicen para generar calidad; se corre el riesgo de fracturar la espiral de crecimiento

sostenido en busca de mejoras continuas, dando paso a acciones inconsistentes y atomizadas que quebrantan el “deber ser” de la vida universitaria. Lo anterior nos lleva a reflexionar acerca de lo imperioso de trabajar de forma sostenida sobre las creencias, los valores compartidos, las actitudes y comportamientos individuales y colectivos de quienes integran cada área dentro de las IES. Tampoco se debe desestimar la resistencia a los cambios y utilizar la poderosa herramienta de la información, con el fin de robustecer y consolidar los resultados e impactos que se desean alcanzar.

Asimismo, un tratamiento especial se concede al concepto de calidad como elemento vital del crecimiento paulatino en el desarrollo de las organizaciones en general. Su conceptualización tiene diferentes enfoques dado el ámbito de aplicación, y ha ido evolucionando según el contexto histórico, social y económico. Desde la década de los sesenta, la medición de la calidad solo estaba ligada al ámbito empresarial como control y supervisión de la producción, pero a través del aporte de varios autores se consolidan las teorías clásicas y principios de calidad que han servido como base para su aplicación en contextos actuales. Los enfoques varían desde la satisfacción de las necesidades de clientes, hasta alcanzar la excelencia mediante la ausencia de deficiencias. Esto conlleva a relacionar elementos subjetivos y objetivos del productor y consumidor.

La literatura científica denota complejidad para adoptar una definición única del concepto de calidad, este se considera un elemento polisémico. Así, la pluralidad de significados requiere observar y conocer

las distintas vertientes conceptuales con la intención de hacer un esfuerzo por sintetizar la definición de este constructo, lo cual resulta cuidadosamente tratado en el libro de referencia. De ello se concluye que no existe consenso sobre el concepto de calidad en el ámbito universitario, lo más conveniente resulta, entonces, concebirla desde su esencia multidimensional y relativa, y en función de ello, concretarla, hacerla funcional y operativa. Lo cierto es que la calidad en una IES está vinculada a la mejora, a la capacidad institucional para responder a las demandas del contexto externo e interno, al grado en que es capaz de cumplir de manera responsable con su misión social. Es un concepto complejo que en la educación superior enlaza los procesos con los resultados e impactos en la satisfacción de las demandas de la sociedad.

El desarrollo continuo del concepto de calidad y su operacionalización a través de diferentes estándares, variables, indicadores u otros debe tratar de generar una cultura que sea valorada y legitimada por sus miembros como útil para que la gestión de los procesos universitarios no se reduzca a eventos y procedimientos aislados, sino que se convierta en una práctica cotidiana suficientemente apropiada por los actores de una IES y, en primer lugar, por sus directivos.

El adecuado tratamiento del tema en el libro conduce también a señalar que, no es posible pensar en la calidad sin destacar la importancia de su gestión. Al respecto, Galarza (2015) considera que:

La gestión de la calidad tiene un mayor alcance que las acciones de

la inspección o el control como mera constatación de los resultados alcanzados por las IES, ya que, sobre todo, promueve el fortalecimiento y la mejora constante del quehacer universitario; debe estar integrada al sistema de gestión institucional, revelando el sentido de articulación de los procesos universitarios y la función directiva. Para gestionar la calidad se requiere, entre otros aspectos, del liderazgo de los directivos y, además, involucrar y motivar la participación activa de la comunidad universitaria, con vistas a contribuir en la satisfacción de sus necesidades y las de los usuarios. En el marco de esta creciente complejidad e integralidad, es necesario diseñar políticas universitarias orientadas al desarrollo de la calidad, que deben ser adecuadamente implementadas y evaluadas cada cierto tiempo, para que se hagan efectivas y mirar de cerca la concreción de los resultados e impactos que se derivan de su quehacer.

Los autores del libro conciben la gestión de la calidad como un compromiso institucional, cuya ejecución responde a un conjunto de actividades debidamente organizadas, que persiguen alcanzar la eficacia de sus procesos, funciones y servicios, a fin de posesionarse y rendir cuenta ante la sociedad, los organismos de control y estándares internacionales, como entidades referentes de calidad.

A tono con lo expuesto, en el documento denominado “Calidad y relevancia de los programas en educación superior”, que sirvió como base en los debates de

la III Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en Barcelona, España (2022), se planteó que:

Como cualquier tipo de evolución, la definición de calidad en la educación superior evoluciona y adopta diferentes formas a medida que pasa de una etapa a otra de su desarrollo. Como concepto, la adecuación a los fines tiene un papel tangible en el apoyo a los sistemas, instituciones y programas de la educación superior para mejorar estructuralmente y aprovechar la capacidad de los sistemas, para autorreflexionar y mejorar sobre la base de las deficiencias identificadas. Sin embargo, los enfoques actuales de aseguramiento de la calidad de la educación superior, que se centran principalmente en los insumos y los procesos, no responden a las expectativas cada vez mayores que se tienen de la educación superior.

Lo anterior conduce a interpretar la calidad y la necesidad de gestionarla como un elemento que se construye de manera perenne, que adquiere nuevos matices y enfoques a tenor de las exigencias institucionales y contextuales, enfatizando su carácter histórico-concreto, social y culturalmente determinado.

En la segunda sección del libro, la contextualización del tema de la gestión de la calidad adopta matices especiales, en el marco de su implementación directa al contexto de la UNAN-Managua, con énfasis en el vínculo con los sistemas de información, la autoevaluación, el control interno y la gestión de riesgos.

Con base en lo anterior, el Plan de Acción Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018-2028 establece como meta “promover la disponibilidad de información actualizada y pertinente sobre la eficacia de los procesos formativos en la región”. Esta meta reconoce a la información como un recurso fundamental en la búsqueda del mejoramiento continuo de la calidad en las IES. Más adelante se establece como estrategia “Armonizar las bases de datos estadísticas y otros sistemas de información sobre educación superior como insumos para la elaboración de diagnósticos y estudios que contribuyen a la formulación de políticas institucionales y públicas, nacionales y regionales”.

En el ámbito de las IES, la información trasciende su rol tradicional de ser un conjunto de datos para convertirse en un recurso estratégico clave. Por tanto, no se trata solo de recopilar datos, sino de identificar, procesar y utilizar aquella información que es crítica para alcanzar los objetivos a largo plazo. La distinción y priorización de la información se convierte en un pilar fundamental para la gestión efectiva y la toma de decisiones en el ámbito de la educación superior.

Ante este escenario emerge con claridad la necesidad imperante de concebir sistemas de información que permitan apoyar la gestión de la calidad de las IES, lo que conlleva a responder de manera proactiva a los desafíos del contexto de la educación superior. Asimismo, en la postmodernidad la gestión de la calidad en la educación superior adquiere nuevos retos y significados, los que, sin lugar a duda, le confiere la era digital que transitamos, impulsados

por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la impronta de la Universidad 4.0, que deben ser atemperadas a nuestras condiciones, pero sin perder de vista que constituyen un ineludible imperativo.

Otro aspecto que se aborda en la obra se relaciona con los procesos de autoevaluación institucional llevados a cabo en la institución bajo un enfoque de proceso participativo, autocrítico y crítico, transparente, democrático y reflexivo, que genera cambios y se orienta a la mejora. Para ello, se han definido diversas rutas metodológicas, cuya estructuración en diferentes momentos o fases interrelacionadas entre sí logra satisfacer determinadas demandas a través de sus resultados e impactos, ante esto, se requiere contar con información externa e interna para ser adecuadamente gestionado, es decir, planificado, organizado, ejecutado y controlado.

Mediante este proceso se ha podido conocer el nivel de avance que tiene la universidad hacia el cumplimiento de los estándares de calidad, ampliando su capacidad para regularse a sí misma con base en un monitoreo y control voluntario, que tiene lugar desde sus propias instalaciones y recursos, con los cuales busca responder a las demandas actuales y futuras de la sociedad y de la propia institución.

Dentro de este apartado, también se realiza un análisis pertinente en torno a las políticas, normas, planes, procedimientos, registros y métodos organizados, que forman parte del Sistema de Control Interno (SCI), el cual

constituye una herramienta fundamental para las IES. Por medio de ella se realiza un diagnóstico sistemático de los progresos y las áreas susceptibles de mejorar, orientadas al cumplimiento de los objetivos de cada una de las instancias que conforman la institución. La adopción del SCI ha sido vital para el fomento de la cultura institucional en tono con los procesos de autoevaluación orientados a la mejora continua en correspondencia con la misión, visión y objetivos estratégicos.

Otra arista interesante que se aborda está relacionada con la necesidad de atender los riesgos que puedan afectar tanto la formulación de la estrategia, su implementación y control, lo cual se convierte en una impronta para las IES, y en particular para la UNAN-Managua. Cabe destacar que, en medio del elevado dinamismo del entorno y la vulnerabilidad a la que están sujetas las universidades, se refuerza la importancia que tiene la gestión de riesgos y su contribución en el mejoramiento de la calidad de la gestión estratégica. Para abordar los riesgos, no es suficiente identificarlos, se requiere anticiparse y prevenirlos, mediante acciones que los identifiquen y evalúen adecuadamente, los prioricen y se enfrenten a través de un plan de contingencia, que se desarrolle y se controle de manera apropiada.

En la tercera sección y última del libro se enfatiza en el Sistema de Gestión del Talento Humano implementado en los últimos años en la UNAN-Managua, el cual se caracteriza por su enfoque sistémico, integral y humanista, que privilegia no solo la captación del personal en correspondencia con los requerimientos

académicos, sino que se centra en aspectos relacionados con la necesidad de potenciar la preparación científico-técnica del personal, estimulando la innovación y la generación de respuestas creativas a problemas subyacentes.

En este caso, resalta la esmerada atención que se brinda al tema del liderazgo proactivo y transformador que debe primar en las IES, para atenuar la resistencia a los cambios, movilizar esfuerzos y lograr una mayor efectividad en cada uno de los procesos que desarrollan. En este sentido, la UNAN-Managua promociona una cultura de calidad centrada en las personas y sus necesidades, en correspondencia con las demandas y funciones que desempeña en el país. La gestión del talento humano constituye una política universitaria de gran significado que propende al fortalecimiento de la calidad y al desarrollo institucional.

También se alude a la manera en que la cohesión y el rescate de valores entre los miembros de la comunidad universitaria ha constituido un elemento clave para fortalecer la resiliencia en la nación. En este sentido, el debate oportuno, la reflexión crítica, propositiva y la búsqueda de consensos han coadyuvado a recobrar la confianza y estabilidad que hacen posible la convivencia y la armonía para defender el derecho de los ciudadanos a vivir y a convivir en paz.

Igualmente, la comunidad universitaria ha asumido el compromiso inquebrantable de renovarse continuamente y de trabajar en función de la mejora continua de la calidad, aliados a su misión y visión de futuro, lo cual influye en la toma de decisiones de los directivos y en la

evaluación sistemática del desempeño institucional.

Finalmente, aprovecho el espacio para agradecer la oportunidad no solo de disfrutar la lectura de este libro. La obra puede servir como puente y motivación para descubrir los certeros mensajes sobre temas diversos relacionados con la gestión de la calidad en las IES.

A mi juicio, el principal aporte de esta obra es que robustece el constructo teórico-metodológico en torno a la gestión de la calidad universitaria y, a la vez, al ser el tema un producto inacabado, nos proyecta hacia nuevas perspectivas de análisis y a la realización de otros estudios e investigaciones en este campo.

Felicitemos a la UNAN-Managua por esta iniciativa, que, sin duda alguna, coadyuva al desarrollo de la gestión de la calidad, no únicamente a nivel institucional, sino que se proyecta y tiene un impacto mayor en la educación superior de Nicaragua.

memoria documental



MEMORIA DOCUMENTAL

La Revolución Popular Sandinista, desde su triunfo en 1979, hizo de la educación un área prioritaria de su Proyecto Político, consecuente con su compromiso histórico con el pueblo nicaragüense. La política educativa estuvo definida por tres grandes líneas de acciones, estas eran: más educación, mejor educación, nueva educación, que, desde su curso, han implicado resultados significativos.

Los objetivos, metas y poblaciones priorizadas en el proyecto principal y política educativa de la Revolución Popular Sandinista adquirieron un firme compromiso respecto al proyecto de educación, lo hizo con esfuerzo y visionando resultados concretos. El proyecto educativo en 1980 realizó profundas reformas en cuanto a la estructura del Sistema Educativo Nacional, esta conllevó la transformación curricular, la formación y capacitación de maestros, la gestión educativa-participativa, etc., como aseguramiento de la calidad de la educación nicaragüense.

En la sección Memoria documental de la sexta edición de la Revista Índice Nicaragua el lector encontrará el capítulo 3 del documento: La educación en Nicaragua en el marco del proyecto principal de educación: (1980-1986), titulado *Mejoramiento de la calidad y la eficiencia del Sistema Educativo*. El texto pone en evidencia la educación al pueblo nicaragüense como prioridad del proyecto revolucionario, cuando se aúnan esfuerzos y resultados concretos para ampliar la cobertura en educación en un 94 % en el contexto de 1979 a 1986. En este periodo histórico hubo profundas reformas educativas en el Sistema Educativo Nacional, para el aseguramiento en forma progresiva de una mayor cobertura en ambientes dignos, capacitación a docentes en las diferentes escuelas normales y universidades, así como otras expresiones de mejora de la calidad educativa. Ello vincula los avances en la transformación evolutiva de la educación en Nicaragua en la segunda etapa de la Revolución, con la puesta en marcha de estrategias, iniciativas, creatividad, compromiso, entrega y participación popular para la mejora de la calidad educativa.

3. Mejoramiento de la calidad y la eficiencia del Sistema Educativo

Es plenamente acertado lo expresado en el Proyecto Principal de Educación, en cuanto a que la extensión de las oportunidades escolares y extraescolares, no podrán lograrse en su sentido pleno, si en las orientaciones, los contenidos y métodos de la educación no se dan los cambios e innovaciones que aseguren la eficiencia y el nivel de calidad adecuados, respecto a las necesidades reales y a los intereses de los individuos y la sociedad de un país.

En la dinámica de avance de la Educación Nicaragüense, ésta ha evolucionado dado pasos paulatinamente a un Sistema Educativo, que se ha ido conformando con nuevos elementos técnica y prácticos en sus distintos componentes, mediante medidas y acciones educativas tomadas y emprendidas, para responder a una nueva filosofía educativa definida a partir de nuevas concepciones y compromisos respecto a la atención educativa al pueblo, los que a su vez han sido expresados en la definición de los Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación Nicaragüense y en la formulación de las Líneas de Políticas y Acciones Educativas que orienten el desarrollo de las tareas de la educación de nuestro país.

En los esfuerzos que a lo largo de esto siete años se han realizado para mejorar la calidad de la educación y la eficiencia del Sistema Educativo, es observable el predominio de hecho o acciones con características propias de un verdadero proceso de cambio y de transformación, con un claro ritmo de avance y de superación. Asimismo, es también notorio que no todos los elementos de

este proceso cambiante se dan al mismo tiempo y que unos generan a otros y se dan contradicciones que inciden en la dinámica del proceso y en la problemática misma en torno a la calidad de la educación.

Los esfuerzos realizados en el proceso de mejoramiento y transformación educativa, apuntan entre otros objetivos a la definición y puesta en práctica de la política educativa que oriente la formación del hombre nuevo, disminuir los índices de deserción y repitencia, aumentar la promoción, superar las deficiencias técnico-pedagógicas del magisterio nacional; incrementar la demanda y el uso de bibliotecas, laboratorios y textos escolares y superar los cuellos de botellas en la gestión y administración.

En un breve análisis de esos esfuerzos realizados, centremos la atención en aquellas acciones o estrategias de mayor incidencia.

3.1. Los Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación

En Nicaragua, al iniciarse una revolución orienta a lograr profundas transformaciones en todas sus estructuras con el propósito de crear un nuevo sistema económico y social en el que el pueblo transformándose a sí mismo se convierta en sujeto histórico de su propio destino, la participación popular tiene un gran peso en la definición de su propio sistema político, económico y social. Partiendo de este principio y haciendo uso de derechos y de su profunda experiencia revolucionaria, el pueblo organizado participó en la Consulta Educativa Nacional para obtener criterios que contribuyeran a definir los Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación Nicaragüense, lo que

constituyó un ejercicio democrático del pueblo en la decisión de algo muy propio y trascendente como es su educación.

Consideramos, que el definir los Fines, Objetivos y Principios de la Educación de nuestro país con una amplia participación nacional, constituyó un hecho valioso e innovador no solo por cuanto se obtuvo el marco político-filosófico de la nueva educación, sino porque también se dio continuación a la consolidación de una nueva metodología de educación participativa, que ha ido sistematizándose y generalizándose en la práctica ordinaria de la educación nacional.

Los Fines de la educación expresan la imagen del hombre que se quiere formar, una imagen que no es un ideal *abstracto*, sino la imagen del hombre que tiene que jugar un papel de constructor consciente en y de la Nueva Sociedad por su forma creadora y como productor de bienes y valores materiales y espirituales.

En el fin propuesto en la Nueva Educación Nicaragüense, encontramos la imagen del hombre que estamos en pos de formar; en su enunciado se expresa que: "La Nueva Educación en Nicaragua se propone como fines: Formar planes e integralmente la personalidad del Hombre Nuevo... a partir de la realidad, el trabajo creador y las circunstancias históricas en que vivimos.

Este Hombre Nuevo debe estar conformado por cualidades políticas, sociales y morales propia de una Nueva Sociedad. En lo político, debe ser patriota, revolucionario, solidario, comprometido con los intereses de los obreros y campesinos y las masas trabajadoras, anti-imperialista, contrario a toda forma de explotación, al racismo, la discriminación y la opresión, promotor de la

unidad de la nación alrededor de nuestras clases trabajadoras por la soberanía nacional, la justicia, la libertad y la paz en la región y el mundo.

En lo moral y lo social debe ser responsable, disciplinado, con capacidades crítica y autocrítica, dotado de una visión científica del mundo y de la sociedad, sincero, fraterno, modesto. Estas son entre otras, cualidades que conforman el Hombre Nuevo, cualidades para cuyo logro se necesita todo un proceso en el cual estamos inmersos, haciendo del fin de nuestra educación un mandamiento en la labor educativa que se nos ha encomendado.

Los Objetivos Generales de la Educación, constituyen la base y el punto de partida que permiten concretar los objetivos, contenidos y métodos para el desarrollo de cada tipo y nivel de educación en los distintos subsistemas que conforman el Sistema Educativo Nicaragüense.

Así, la formación plena e integral del Hombre Nuevo, la lograremos al ofrecer a los estudiantes una educación que los impulse a ser agentes de su propia formación, enfatizando sobre el dominio de los métodos científicos y de aprendizaje, formándolos en y para el trabajo creador y desarrollándoles la conciencia sobre el valor socioeconómico y cultural del trabajo y concientizando sobre el papel fundamental del trabajador en la construcción de la nueva sociedad; desarrollando sus convicciones sobre los valores y principios de la Revolución Popular Sandinista; formándolos en el pensamiento y ejemplo de los Héroes y Mártires de nuestra patria y nuestra Revolución; desarrollándoles la conciencia de que para fortalecer la independencia

y soberanía patria es necesario participar en la defensa; promoviendo actitudes de amistad y cooperación con los pueblos y gobiernos del mundo sobre bases de igualdad y respeto mutuo; inculcándoles y promoviendo un profundo respeto a los derechos humanos; haciendo que penetren en las raíces de nuestra propia cultura y rechacen los elementos culturales alienantes, estimulando la capacidad para el análisis crítico y autocrítico y procurando desarrollar y mejorar cada vez más la salud psíquica y física. Los objetivos 10 y 11 señalan concretamente que al educando se le debe "Proporcionar una formación humanística, científica, tecnológica, político-ideológica, moral y física que se aplique creadoramente al proceso de transformación de nuestra propia realidad", que se debe "Formar y capacitar tanto técnica como políticamente, los recursos humanos necesarios para el avance y consolidación del proceso revolucionario, en coherencia con los planes globales del desarrollo económico-social".

Cada uno de los doce Objetivos Generales de la Educación se va logrado en la medida que el educando transita por la estructura del Sistema Educativo y en la medida que esos objetivos se reflejan en los planes y programas de estudio y en el desarrollo de las actividades docentes educativas con la influencia conjunta y sistemática de toda la educación.

Los Principios Generales de la Nueva Educación Nicaragüense, constituyen las grandes líneas generales que hacen visible la política educativa expresada en los Fines y Objetivos Generales, estableciéndose en estos principios entre otros aspectos: que la educación es un derecho irrenunciable y fundamental de todo nicaragüense, que estará en función de servir a la solución

de los grandes problemas económicos y sociales y en función primordial e indeclinable del Estado, que el trabajo productivo y creador serán elementos formativos y parte integral de los planes de estudio mediante la conjugación de la teoría con la práctica y la combinación del trabajo manual con el intelectual, que la Nueva Educación se concibe como un sistema integrado por varios subsistemas y los medios de comunicación colectivo se consideran parte importante del proceso educativo, que la Nueva Educación enfatizará y sistematizará las tareas de formación vocacional y orientación ocupacional, que debe asignarse una importancia especial a las funciones de investigación de las instituciones educativas, que la emulación estará presente en la Nueva Educación como forma de reconocimiento y estímulo por el cumplimiento de las tareas y compromisos que conducen al mejoramiento del proceso educativo, que se respetará la libertad de los padres de familia para escoger para sus hijos las escuelas o colegios que estimen más convenientes para su formación, y finalmente se establece que los fondos destinados a financiar el sistema educativo se consideran una inversión social.

Un breve análisis al comportamiento de las tres grande líneas (expansión, mejoramiento y transformación) en que se han desarrollado la política y acciones educativas nicaragüense, nos permite asegurar que la educación ha sido a lo largo de estos últimos siete años, una de las experiencias más profundamente revolucionarias en las que el pueblo ha hecho propio el futuro de su educación, prueba de ello, ha sido la aprobación de los Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación Nicaragüense a través de un singular procedimiento de formación y

su integración en el Título VII "Educación y Cultura" de la Constitución Política, promulgada el 9 de enero 1987.

Esto constituye el marco de transformación educativa que orienta las estrategias que impulse el desarrollo educativo de la Nueva Nicaragua.

3.2. La Nueva Estructura del Sistema Educativo

Una acción muy significativa y grandes implicaciones en la transformación educativa nacional, que conducen necesariamente a mejorar la calidad de educación y la eficiencia del Sistema, ha sido la transformación de la estructura del Sistema Educativo; acción en la que se han realizado múltiples esfuerzos y se han incorporado nuevos elementos teóricos y prácticos en la búsqueda de superar la desarticulación y discontinuidad que caracterizaban la estructura de la educación nicaragüense antes del triunfo de la Revolución Popular Sandinista. Así, durante los últimos siete años, la evolución del Sistema Educativo ha sido progresiva, dinámica y dialéctica como una exigencia propia de la naturaleza de la misma educación en un país en revolución. En este contexto, entre los años 1980 y 1984 se hicieron a la estructura educativa una serie de ajustes de carácter transitorio con los cuales aún no se superaba satisfactoriamente los problemas de articulación, integración y coherencia.

La problemática que aún presentaba el funcionamiento de la estructura educativa y la aprobación que hizo la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional de los Fines, Objetivos y Principios de la

Nueva Educación en 1983, en los que se establece en Principio General número seis que "La Nueva Educación se concibe como un Sistema Integrado por varios subsistema...", condujo a que el Consejo Nacional de Educación realizará un análisis más profundo sobre la problemática, lo que dio lugar a la elaboración, presentación, estudio y aprobación de una estructura única del Sistema Educativo organizado en cinco subsistemas, definiéndose al mismo tiempo las correspondientes instancia normativas, administrativas y ejecutoras y considerando que la nueva estructura aprobada, sería progresivamente aplicada y perfeccionada en la medida que se avance en la ejecución del Plan Global de Transformación y Desarrollo de la Educación y la Formación de las Cuadros Técnicos y Profesionales requerido para su efectivo funcionamiento.

Esta nueva estructura única, se concibe por niveles educativos y modalidades de formación progresiva con objetivos y fines comunes en términos de su producto final y organizada como ya se dijo, en cinco subsistemas, siendo estos los siguientes:

- Subsistema de Educación General Básica y Media
- Subsistema de Educación Popular
- Subsistema de Educación Técnica
- Subsistema de Educación Superior
- Subsistema de Capacitación

De esta manera, el Subsistema de Educación General Básica y Media ofrece cultura general y formación científica y humanística básica. Se estructura en:

nivel Pre-escolar, un nivel de Educación General Básica de nueve grados y un nivel Pre-Universitario de dos grados, además de los tres grados correspondientes a la Formación Docentes luego de los nueve grados de Educación General Básica.

Es importante señalar, que al interior de este subsistema funciona la Educación Especial, concebida no como un ciclo educativo de la Educación General Básica, sino como un programa de características muy propias para dar atención sistemática a la población escolar que presenta deficiencia o alteraciones en su desarrollo, que le imposibilita el cumplimiento de un programa de educación regular.

El subsistema de Educación de Adulto, mediante el Programa de Educación Popular de Adulto ofrece una formación básica general que permite al estudiante manejar los instrumentos básicos de aprendizaje, consolidar su conciencia revolucionaria y continuar capacitándose; se rige por métodos y principios educativos adecuados a los adultos, y dado que no tiene antecedentes en la estructura educativa anterior, desde su creación como subsistema ha venido realizando acciones encaminadas a su desarrollo progresivo, brindando atención educativa a los adultos a través de las diferentes modalidades antes descritas en este informe.

El Subsistema de Educación Técnica ofrece formación y calificación de la fuerza de trabajo vinculada a la producción y a los servicios. Está estructurado en dos niveles: Técnico Básico y Técnico Medio, en distintas modalidades correspondientes a la Educación Técnica Agropecuaria, Técnica Industrial y Educación para la Administración y la Economía. Al Subsistema ingresan alumnos de los

niveles de los Subsistema de Educación General Básica y Media y de Educación Popular Básica, para cursar carreras que se articulan con la Educación Superior en áreas afines a los de la especialidad.

El Subsistema de Educación Superior forma los cuadros profesionales de más alto nivel en las ramas científicas, humanísticas y tecnológicas. Ofrece contenidos de formación especializada mediante metodología adecuadas al nivel y planes y programas de estudio sistemáticos, incluye niveles de pre-grado y post-grado.

Su inserción como componente estructural del Sistema Educativo, ha constituido un avance importante en la concepción de la educación como un sistema único, por cuanto le ha permitido a la Educación Superior una mayor relación con el resto de las estructuras educativas nacionales, lo que ha conducido al inicio y realización de muchas tareas en conjunto, que progresivamente van permitiendo superar los vacíos obstáculos referentes principalmente a orientación contenido y calidad de la educación en los distintos subsistemas.

El Subsistema de Capacitación, desarrolla acciones educativas ligadas a los requerimientos para el mejor desempeño de los trabajadores en sus correspondientes puestos de trabajo en el campo de la producción y los servicios, impulsando acciones de capacitación en diferentes niveles y a través de diferentes modalidades que van desde la atención a la capacitación inicial hasta la especialización, en las que se incluye aprendizaje, habilitación reciclaje, etc.

Este Subsistema, al igual que el de Educación Popular Básica, no tiene

antecedentes en la estructura educativa, en consecuencia está en una fase de organización y funcionamiento inicial y su inclusión como componente del Sistema Educativo ha contribuido muy positivamente al funcionamiento del mismo y a mejorar la calidad de la educación.

En lo hasta aquí expresado en cuanto a la Nueva Estructura del Sistema Educativo, se puede afirmar que la aplicación progresiva de la misma, ha tenido significativas repercusiones en los aspectos organizativos y técnico metodológicos relacionados con la planificación y administración con los contenidos y los métodos, así como con la formación y capacitación de docentes y cuadros de dirección y gestión educativas.

Estas repercusiones han sido enfrentadas mediante la aplicación de medidas concretas que han permitido avanzar en el proceso de mejoramiento de la calidad y eficiencia del Sistema Educativo a partir de la aplicación de la Nueva Estructura.

No obstante, aún tenemos que enfrentar nuevas etapas y superar obstáculos, principalmente aquellos que son propios en el funcionamiento de la Educación General Básica de nueve grados de la organización y desarrollo efectivo de la Educación Popular Básica de Adultos, y en general con las relaciones y articulaciones entre los diferentes niveles y modalidades educativas, hasta lograr que sea una realidad plena el funcionamiento coherente e integrado de la educación nicaragüense como un Sistema Único integrado por varios subsistemas.

3.3. La Transformación Curricular

La transformación de la educación nicaragüense se ha convertido en un

proceso rico en experiencias y resultados, fruto de los múltiples y variados esfuerzos que se realizan en orden a mejorar la calidad y eficiencia del Sistema Educativo.

Por su carácter estratégico y por su impacto en la calidad de la educación, destacan entre esos esfuerzos, los directamente ligados al proceso de transformación curricular, el cual se orienta al logro progresivo y sistemático de cambios profundos en la concepción, componentes y procesos curriculares que se desarrollan en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo, a fin de establecer su total coherencia y adecuación con la nueva concepción de la educación nicaragüense y responder a las necesidades del desarrollo de la sociedad.

El proceso cesó de transformación curricular, iniciado casi inmediatamente después del Triunfo Revolucionario de Julio de 1979, con la revisión y reorganización de los programas de estudio vigentes a esa fecha, ha tenido continuidad a lo largo de estos siete años de desarrollo educativo en la Revolución, adquiriendo características de mayor profundización como consecuencia de la definición y oficialización de los Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación en marzo de 1983 y conformando su esencia y validez al definirse en 1984 la Nueva Estructura del Sistema Educativo Nicaragüense, que establece una organización cuantitativa y cualitativamente distinta de los niveles y modalidades de la educación en nuestro país.

Como resultado de los avances en la transformación curricular durante el período 1979-1986, se han alcanzado logros muy significativos en la realización del proceso de planificación y desarrollo del currículum de los diferentes niveles

y modalidades educativas, todos los cuales obviamente, apuntan a mejorar la calidad de la educación nacional e inciden notablemente en la consecución de mayores niveles de eficiencia del Sistema Educativo.

Entre los alcances más relevantes de la transformación curricular durante este período, sobresalen:

- La elaboración y aplicación progresiva de un nuevo modelo curricular, derivado de una concepción de Educación General Básica, en los 7 primeros grados de ésta, previéndose para 1988 la culminación de este proceso y la conformación total del modelo de EGB de 9 grados.
- La validación y mejoramiento del modelo curricular correspondiente a la Educación Pre-escolar.
- El desarrollo de elementos curriculares importantes para impulsar la Educación Especial en sus diferentes modalidades.
- La homogenización y progresivo mejoramiento del modelo curricular para la formación de docentes.
- La producción por primera vez en el país, de textos escolares nacionales elaborados en correspondencia con los objetivos y contenidos programáticos oficiales.
- La atención especial por la vía del currículum, a grupos poblacionales caracterizados (grupos étnicos de la Costa Atlántica y población

educativa del área rural en la modalidad de multigrados).

- La elaboración y aplicación de un modelo curricular innovador en la Educación Básica de Adultos.
- La aplicación de metodologías y conformación de estructuras curriculares innovadoras en la Educación de Adultos y en diversas modalidades de la Educación General Básica.
- La elaboración y aplicación de nuevos diseños curriculares en las carreras del nivel Básico y el nivel Medio, que ofrece el recién conformado Subsistema de Educación Técnica.
- La reorientación y organización adecuada de los componentes y procesos curriculares de las diferentes modalidades de capacitación técnica y profesional.
- La adecuación y mejoramiento del currículum de las diferentes carreras profesionales que desarrollan las Universidades y demás Centros de Educación Superior.

Los avances antes señalados, han estado acompañados de importantes acciones de capacitación y supervisión educativa y han tenido además, como denominador común, el carácter participativo de su realización.

No obstante los avances, que en conjunto constituyen un fuerte aporte al proceso global de transformación educativa que impulsa el Gobierno Revolucionario, la transformación curricular ha enfrentado

algunos problemas y limitaciones que han dificultado su desarrollo unificado y su total coherencia para materializar la concepción sistemática de la educación nicaragüense.

Entre los problemas y limitaciones se señalan como relevantes por un lado las diferencias en cuanto a los elementos conceptuales y criterios metodológicos utilizados para llevar a cabo el proceso en los distintos subsistemas, lo que ha implicado diversas estrategias y ritmos de desarrollo. Por otro lado, las acciones de transformación curricular han puesto mayor énfasis en la fase de planificación y diseño del currículum, siendo menor la atención a la ejecución, seguimiento y evaluación del mismo, lo cual ha limitado un tanto sus alcances.

Lo anterior ha sido objeto de atención en el Sistema Educativo y en consecuencia, en 1986 se definió en forma explícita la Política Nacional de Transformación Curricular que define claramente los elementos políticos, conceptuales y metodológicos fundamentales, además de las estrategias globales que han de orientar las actuales y futuras acciones de transformación curricular en todos los subsistemas del Sistema Educativo Nacional, para lograr de esa manera la unidad y coherencia del proceso y su total adecuación a la nueva concepción educativa.

Es importante señalar que la formulación de esta Política Nacional de Transformación Curricular, igual que todas las acciones relevantes del proceso de gestión y desarrollo educativo en nuestro país, contó con los aportes valioso de las diferentes instancias de la estructura educativa como resultado de un amplio proceso de consulta y participación realizada al efecto.

La aplicación de la Política Nacional de Transformación Curricular será propiciada y garantizada mediante la ejecución de un Plan Nacional de Acción que en el marco de la estrategia de planificación educativa para el mediano plazo, orientará a partir de 1987, el desarrollo de las estrategias operativas y las acciones que harán efectiva la transformación del Currículum en cada uno de los niveles y modalidades de la educación nacional, en orden a lograr cada vez mejor calidad en los servicios educativos y mayores niveles de eficiencia en nuestro Sistema Educativo.

3.4 La Formación y Capacitación de Docentes

La revisión y el mejoramiento de los sistemas, el contenido y los métodos para la formación, la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente que atiende la educación de niños, jóvenes y adultos es, obviamente, una necesidad en el proceso de transformación de la educación nicaragüense, en tanto el desarrollo de la función docente es un importante factor para determinar la calidad de la educación y de la eficiencia del Sistema Educativo.

En atención a ello, a lo largo de los últimos siete años, se han aplicado una serie de medidas encaminadas a ampliar y mejorar sustancialmente los servicios educativos para la formación y capacitación de maestros, especialmente los de Escuela Primaria y los Maestros Populares, que atienden la Educación de Adultos de forma que su preparación científica y su capacidad pedagógica sean más efectivas y en consecuencia estén en condiciones de realizar con mayor calidad y eficiencia sus tareas docentes.

Entre las medidas aplicadas, cuentan:

- La creación de Escuelas Normales en regiones y zonas priorizadas, habiéndose incrementado en 9 el número de Escuelas de este tipo existentes en el país.
- La revisión, unificación y mejoramiento de los Planes y Programas de Estudio para la Formación y Profesionalización de maestros y la creación de programas de Formación de Maestros de Pre-escolar, Educación Fundamental y Educación Física.
- El impulso a los programas y acciones de profesionalización de maestros con el propósito de reducir el índice de empirismo.
- El desarrollo de programas y acciones de Capacitación Docente, en áreas y aspectos diversos del trabajo educativo.
- La atención especial a la capacitación de los Maestros Populares, tanto en lo que respecta a su preparación pedagógica como en cuanto a la elevación de sus niveles de escolaridad.

Con el propósito de impulsar con mayor efectividad la aplicación de éstas y otras medidas y lograr un desarrollo integrado y coherente de las mismas, en función de ofrecer respuesta cada vez más adecuadas a las necesidades del desarrollo del proceso docente-educativo en el marco de las transformaciones socio-económicas que vive el país, se trabaja actualmente en la formulación de una Política Nacional de Formación y Capacitación de Docentes

que estableciendo las líneas de políticas y acción fundamentales en esta área, oriente la atención integral y del desarrollo articulado de los programas de formación y capacitación del personal docente que demanda el desarrollo educativo del país en el corto, mediano y largo plazo.

Lo anterior, aunado a los esfuerzos que, a pesar de las limitaciones que vive el país, se realizan para promover económica y socialmente la labor docente, aplicando medidas que aseguren condiciones de trabajo acordes con la importancia de la función social que desempeñan, permitirá lograr en forma progresiva una mayor calidad en el desempeño del ejercicio docente y consecuentemente, contribuirá a mejorar la calidad de la educación y la eficiencia del sistema educativo nacional.

3.5. La gestión participativa en el proceso de desarrollo de la Nueva Educación

Dentro de la concepción global de una Revolución Popular constituida por una amplia base social, que plantea la necesidad de generar y establecer nuevas formas de organización y administración dentro del contexto global de la nación y los lineamientos básicos del Programa de Gobierno de Reconstrucción Nacional, la participación de las bases representa un elemento inherente y fundamental.

Esta participación popular tiene su fuente primigenia en la participación plena del pueblo en la toma del poder, se fortaleció en la Cruzada Nacional de Alfabetización y en la Consulta Nacional para la definición de los Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación y se va consolidando en todos y cada uno de los procesos y acciones del desarrollo de nuestra sociedad en transformación. Por ejemplo:

- La participación popular expresada en formas específicas de trabajo colectivo a través de organismos de masas, gremiales y estudiantiles y hasta grupos espontáneos con un alto grado de voluntad política.
- Los talleres de multiplicación y el consecuente efecto de la multiplicación en formas también específicas de capacitación, programación e información-comunicación.
- La movilización popular en aspectos específicos de campañas, Jornadas estudiantiles de ciencia y producción y batallones estudiantiles de la producción.
- La creatividad popular dando respuesta propias y originales a la necesidad de construcción de escuelas, producción de juguetes y materiales educativos.
- La organización popular como base de una movilización y participación más efectiva.

De ahí, pues, que nuestro modelo educativo vaya creando y recreando, como soporte básico, nuevos métodos de organización y dirección del trabajo, como estilos propios y originales que garanticen la efectiva participación popular en la gestión educativa.

Estas nuevas formas de organización y administración van propiciando la participación de la comunidad educativa en la búsqueda de ir mejorando la eficiencia y la administración de la nueva educación, mediante el proceso de desconcentración y descentralización de funciones, en

consonancia con los lineamientos de la política educativa nacional y el Programa de Reactivación del Sector Educativo que demanda la descentralización administrativa de la educación.

En este contexto, se consideró que la regionalización educativa podía ser el modelo administrativo de la gestión educativa en la Revolución, para contribuir al desarrollo social, técnico y científico de la Región, propiciar las oportunidades de formación, capacitación y supervisión y aprovechar mejor los recursos de acuerdo con las calidades y disponibilidades de los mismos.

Es oportuno subrayar que el Ministerio de Educación dentro del nuevo espacio creado por la Revolución de apropiarse de estrategias democráticas de administración, establece en forma propia un proceso de regionalización educativa que en la década de los 70 se había desarrollado como un estilo de gestión y descentralización administrativa en América Latina y particularmente en los países del Tercer Mundo.

Esta forma propia y original de gestión educativa en la Revolución se propone vincular la participación popular a los procesos educativos, en función de mejorar la calidad de la educación y elevar la eficiencia del Sistema Educativo. Esto explica que todo este proceso de gestión educativa se ubique dentro de una concepción y práctica de la planificación participativa del desarrollo de la educación.

El proceso de planificación participativa, inserto en el momento histórico-político de la Revolución Popular Sandinista, supone el hecho real de hacer al pueblo partícipe en la expresión de sus necesidades, en

la búsqueda de alternativas de solución viables y coherentes y de la ejecución de alternativas más adecuadas, de acuerdo con los intereses de las grandes mayorías.

Este proceso de planificación participativa se ha ido mejorando y enriqueciendo en los últimos dos años con la participación efectiva de los involucrados en la educación, fortaleciendo de esta forma la gestión educativa de base.

Es conveniente agregar que la formulación de las líneas de política y acción educativas, que fundamentan los Planes Operativos Anuales con su respectiva Evaluación y asegurar la participación de las bases, constituyen aportes significativos en la planificación y por ende en el avance cualitativo de la educación. Dentro de este proceso, ocupa un lugar muy importante la conformación y funcionamiento de una Red de Planificación Sede-Regiones, que se desarrollan en forma integrada por multiniveles, en una coordinación coherente entre los Responsables de Planificación y los Responsables de los Programas a nivel Central, y los Responsables de Planificación con los Responsables de las Regiones, Zonas y Centros.

De esta manera, se ha logrado establecer en el Sistema Educativo de Nicaragua una Red que promueve el desarrollo educativo y que tiene su nivel de relación y coincidencia con la Red Regional para la Capacitación, la Función y la Investigación en los campos de la planificación y la administración de la Educación Básica y de los Programas de Alfabetización (REPLAD).

De todo este proceso de planificación, van emergiendo estrategias que la misma práctica educativa va perfeccionando, con

vistas a formular los planes a mediano y largo plazo, de conformidad con los planes de desarrollo nacional y las prioridades educativas de la Revolución.

Todos estos esfuerzos orientados a mejorar el proceso de gestión educativa, han supuesto una serie de acciones de Formación y Capacitación de dirigentes y cuadros claves de la educación, tanto en la Sede Central, como en las Regiones y sus instancias de mediación.

A este respecto, se ha creado una Red de Capacitación que surge como una estrategia complementaria los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa (TEPCE) y los Encuentros Pedagógicos, que tienen lugar en forma sistemática en todas y cada una de las Regiones del país, con el fin de impulsar acciones de capacitación que contribuyan a mejorar la calidad técnico-pedagógica de los involucrados en la educación.

Esta Red de Capacitación se inscribe en el marco global de la Red Regional de Capacitación de Personal y de Grupos Específicos en los Programas de Alfabetización y Educación de Adultos (REDALF), de la que Nicaragua es miembro. Nuestra Red, que constituye un avance significativo en el desarrollo cualitativo de la educación revolucionaria, hace viable la aplicación e impulso de la REDALF y, a su vez, implica un esfuerzo importante que podría desarrollarse plenamente dentro del contexto de la Red Regional de Formación, Perfeccionamiento y Capacitación de Educadores (PICPEMCE).

Estos esfuerzos aún no son suficientes para enfrentar las exigencias y compromisos que demanda un proceso de transformación

social, pero cada día se realizan nuevos empeños por ir dando respuesta a una realidad educativa nueva, transformadora, que va generando en la práctica una metodología participativa, original y creativa, propia de un país en Revolución que avanza en medio de sus limitaciones, se fortalece en medio de sacrificios y se consolida en medio de la agresión.

3.6. Otras medidas y acciones para mejorar la calidad de la educación y elevar la eficiencia del Sistema Educativo Nicaragüense

En el marco de la Política Educativa Nacional y de acuerdo con la estrategia global de transformación educativa, a la par de los elementos fundamentales señalados (la aplicación de la Nueva Estructura del Sistema Educativo, el proceso de Transformación Curricular, la Formación y Capacitación de Docentes, la gestión participativa, etc), se han aplicado otra serie de medidas y se llevan a cabo un sinnúmero de acciones encaminadas en su conjunto, a mejorar la calidad de la educación y lograr mayores niveles de eficiencia del Sistema Educativo.

Entre esas otras medidas y acciones que integran también la estrategia de transformación de la educación nicaragüense, cabe señalar las siguientes:

- El fortalecimiento y atención muy particular a la enseñanza multigrado, especialmente en el sector rural.
- El desarrollo de formas escolarizadas y no escolarizadas de atención en todos los niveles del Sistema Educativo, particularmente en educación Pre-escolar y Educación de Adultos.
- El impulso a la nuclearización educativa como instrumento para el desarrollo social integrado en el área rural.
- La vinculación de educación con el trabajo mediante variadas acciones que van desde la creación de Escuelas Rurales de Educación y Trabajo (ERET) y Escuelas Agropecuaria Campesinas (EAC) para adultos, hasta la realización de Jornadas de Ciencia y Producción y la integración de Batallones Estudiantiles de Producción (BEP) organizados para recolectar las cosechas principalmente de café y algodón, con fines productivos y educativos.
- La ampliación y fortalecimiento de la red de Bibliotecas Escolares.
- El desarrollo de actividades coprogramáticas para fomentar la autoeducación y la participación de toda la Comunidad Educativa en el desarrollo del proceso docente.
- La ampliación y mejoramiento del Programa de Formación Vocacional y Orientación Profesional, para
- El impulso cada vez más efectivo a las acciones de Supervisión Educativa, con el propósito de apoyar, dar seguimiento y evaluar el trabajo educativo, especialmente lo relativo al trabajo metodológico realizado por maestros, directores de centro de estudio y personal técnico del MED.

estimular las capacidades, aptitudes e intereses de los estudiantes en función de las necesidades del desarrollo socioeconómico del país.

- La realización de acciones de mejoramiento en la organización y funcionamiento administrativo de las estructuras del Ministerio de Educación en sus niveles central, regional y zonal, lo que ha implicado la definición y elaboración y las correspondientes adecuaciones y ajustes a los respectivos Organigramas, Manuales de Funciones y Manuales de Cargos.
- El impulso y desarrollo de la Investigación Educativa como instrumento y acción permanente en el proceso de transformación de la Educación Nacional.

Todo ello se conjuga y se consolida en forma estratégica para hacer realidad una nueva concepción y práctica de la Educación Nicaragüense como factor importante para formar al Hombre Nuevo constructor de la Nueva Sociedad.

Síntesis y Proyecciones

Partiendo de la voluntad política de ofrecer educación a todos los nicaragüenses dentro del proceso popular, democrático y antiimperialista, el Ministerio de Educación, de conformidad con esa decisión, ha venido creando las condiciones, las previsiones y las perspectivas de responder, a mediano y largo plazo, a las demandas educativas y formación de recursos humanos necesarios para la conformación de la nueva sociedad y de su transformación y desarrollo.

Esas condiciones, previsiones y perspectivas van más allá del apoyo a la consecución de los objetivos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, como puede constatarse en la recién promulgada Constitución Política de Nicaragua (9 de enero de 1987) que, en su Título VII Educación y Cultura, capítulo único, ordena textualmente:

Arto. 116. "La educación tiene como objetivo la formación plena e integral del nicaragüense; dotarlo de una conciencia crítica, científica y humanista; desarrollar su personalidad y el sentido de su dignidad y capacitarlo para asumir las tarea de interés común que demanda el progreso de la nación; por consiguiente, la educación es factor fundamental para la transformación y el desarrollo del individuo y la sociedad

Arto. 117. "La educación es un proceso único, democrático y participativo, que vincula la teoría con la práctica, el trabajo manual con el intelectual y promueve la investigación científica. Se fundamenta en nuestros valores nacionales, en el conocimiento de nuestra historia, en la realidad de la cultura nacional y universal y en el desarrollo constante de la ciencia y de la técnica; cultiva los valores propios del nuevo nicaragüense, de acuerdo con los principios establecidos en la presente Constitución, cuyo estudio debería ser promovido".

Arto. 118. "El Estado promueve la participación de la familia, de la comunidad y del pueblo en la educación, y garantiza el apoyo de

los medios de comunicación social a la misma".

Desde 1979 ha sido de máxima preocupación generalizar en educación, constituyéndose en un primer propósito la "Batalla por una Educación Básica Popular" para lograr hacia 1990 que todos los niños en la edad hayan adquirido o cursen los cuatro primeros grados de educación, como condición fundamental para que en plazo más largo, todos los nicaragüenses alcancen una escolaridad de nueve grados como mínimo.

Desde 1979, y como una de las primeras medidas de nuestro Gobierno y nuestro pueblo, se tomó la decisión de erradicar el analfabetismo y ofrecer oportunidad real a los adultos a una educación básica y laboral que los integre con ventaja y conciencia en las tareas políticas y de desarrollo del país.

Desde 1979 se decidió ofrecer educación con calidad, y se inició toda una tarea de mejoramiento y de transformación de los Planes y Programas de estudio, para los distintos programas educativos incluidos los de capacitación y formación de maestros, impulsándose también de manera progresiva la aplicación de la nueva concepción y metodología de educación popular nicaragüense.

Desde 1979 se han venido operando transformaciones en la gestión, en la estructura organizativa y administrativa y en la planificación educativas. Todo lo anterior ha implicado necesariamente la transformación de la Estructura del Sistema Educativo.

En todo este proceso de gestión educativa, el pueblo ha sido participe efectivo en las grandes acciones, especialmente a

través de la participación de los maestros organizados, de los padres de familia mediante los Consejos Consultivos de todas las instancias y niveles de decisión, de los estudiantes a través de sus organizaciones, etc.

En este contexto, los planes a mediano y largo plazo se enfrentan, no sólo a través de planes técnicamente estructurados en todos sus componentes, sino que también por medio del desarrollo de estrategias específicas para atender prioridades que la realidad del país ha venido definiendo para apoyar las líneas de política y de acción para el desarrollo económico y social del país, tales como:

- Estrategia nacional de desarrollo educativo en el área rural.
- Estrategia nacional de alfabetización y educación popular de adultos.
- Estrategia nacional de Transformación Curricular.
- Estrategia nacional de Formación Docente.
- Estrategia nacional de Descentralización administrativa. etc.

En relación con el primer objetivo del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe de "Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años, la Estrategia Nacional de Desarrollo Educativo en el Area Rural, se propone posibilitar la oportunidad real de acceso a la educación en igualdad de condiciones para todos los nicaragüenses, tal como

lo consignan el artículo 125 de nuestra Constitución, que dice:

Arto. 121. "El acceso a la educación es libre e igual para todos los nicaragüenses. La enseñanza básica es gratuita y obligatoria. Las Comunidades de la Costa Atlántica tienen acceso en su región a la educación en su lengua materna en los niveles que se determine, de acuerdo con los planes y programas nacionales".

En esta Estrategia Nacional de Desarrollo Educativo en el Area Rural, se contemplará en una primera etapa la concentración de esfuerzos en Educación Fundamental (cuatro primeros grados), así como en aquellos programas y áreas priorizadas en función del desarrollo nacional. Asimismo, deberá preverse el incremento de los servicios educativos y la asignación de los recursos humanos y materiales, a la vez que se considerará la reorientación y potenciación de las experiencias y educativas generadas por los Núcleos Educativos Rurales (NER), las Escuelas Agropecuarias Campesinas (EAC), los Ciclos Básicos de Producción (CBP), etc., todo ello en función del desarrollo educativo integral en el sector rural.

La capacitación de docentes, la metodología de educación popular, el diseño curricular, etc., son otros componentes de dicha Estrategia que, en materia de educación debe tender a eliminar la brecha existente entre el campo y la ciudad.

En relación con la expansión de los servicios educativos en 1986 se atendió un total de 653,532 alumnos entre 1º y 9º grados, de los cuales 451,006 (69.0%) corresponden a los primeros cuatro grados.

En el Plan Operativo Anual del Ministerio de Educación, se ha establecido como meta para 1987 una matrícula de 705,079 alumnos para los nueve grados, 484,970 (68.8%) cursarán los grados 1º a 4to.

De acuerdo con la perspectiva de la Estrategia global de Desarrollo Educativo en Nicaragua, se estima de manera preliminar que la matrícula de los nueve grados ascenderá en 1990 a 786, 120 y en el año 2,000 a 1,247,500 alumnos, mientras en los primeros cuatro grados se cubrirá una matrícula de 521,410 (66.3%) en 1990 y 809,700 (64.9%) en el año 2,000 (ver cuadro siguiente).

MATRICULA DE 10 a 90 GRADOS 1986, METAS 1987 Y

PERSPECTIVAS DE 1990 y 2,000

AÑOS	1º a 9º	1º a 4º	5º a 9º
1986 (a)	653,532	451,006	202,526
1987 (b)	705,079	484,970	220, 109
1990 (c)	786,120	521,410	264,710
2,000(c)	1,247,500	809,700	437,800

(a) Se refiere a datos reales de matrícula inicial.

(b) Metas establecidas en el Plan Operativo 1987.

(c) Estimaciones.

Estas metas y perspectivas suponen un crecimiento anual de 4.7%, 11 generalmente inferior al sostenido desde 1980 a 83 y lograrán ofrecer nueve grados de educación básica el 94% de la población en edad escolar.

En cuanto al segundo objetivo de "eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos", se tiene el

firme propósito de atacar el problema del analfabetismo existente, a través de una Estrategia Nacional que sería parte de un Plan Nacional de Alfabetización. Esta Estrategia, unida esfuerzos orientados a la captación de la población en edad escolar la educación regular, posibilitará, si no su eliminación total, sí reducción a un mínimo aceptable que no contradiga el precepto constitucional que dice en el artículo 122: "Los adultos gozarán de oportunidades para educarse y desarrollar sus habilidades por medio de programas de capacitación y formación. El Estado continuará sus programas educativos para suprimir el analfabetismo".

Una de las principales líneas de acción en la Estrategia Nacional de Alfabetización, consiste en conocer y caracterizar el fenómeno a fin de determinar las prioridades, mecanismos y plazos de control, reducción y erradicación.

En este sentido, es básico la consolidación del desarrollo de acciones regionales de alfabetización y post-alfabetización, previendo mecanismos y modalidades diversificadas de atención; asimismo, es fundamental la sistematización y fortalecimiento de las acciones de capacitación en el dominio de los elementos técnico-metodológicos y organizativos.

En fin, es una Estrategia Nacional que dará sentido y coherencia a las estrategias regionales y locales, nacidas de la creatividad e iniciativa de las instancias en esos niveles.

De manera tentativa, se prevé que dicha Estrategia considere ampliar la atención a los adultos en forma creciente hasta 1995, iniciándose después, como es lógico, una disminución de su cobertura, esto puede

notarse en el cuadro siguiente, que incluye solamente una educación que corresponde a los seis primeros grados, aunque no se descuida la atención en niveles superiores ni la atención que se ofrece a través del Subsistema de Capacitación.

MATRICULA DEL PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS

AÑOS	TOTAL	ALFABETIZACION	EDUC.	OTRAS
			POP. BASICA	MODALIDADES
1986 (a)	120,851	35,006	64,924	20,921
1987 (b)	150,935	49,600	76,570	24,765
1990 (c)	185,000	70,000	80,000	35,000
2,000 (c)	100,	30,000	50,000	20,000

- (a) Cifras reales
- (b) Metas del Plan Operativo
- (c) Estimación

El sostenimiento de este Programa está en razón inversa del incremento en la oferta de educación básica y la atención a los niños de edad escolar de los nueve grados.

La acción conjugada de la estrategia de desarrollo educativo en educación básica, particularmente en el área rural, y de la estrategia nacional de alfabetización y Educación Popular de Adultos, dará como resultado previsible la reducción de la tasa de analfabetismo entre el 6 y 8% para el año 2,000.

"Mejorar la calidad y la eficiencia de los Sistemas Educativos a través de la realización de las reformas necesarias", constituye el tercer objetivo del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.

En Nicaragua no podemos hablar de mejoramiento de la calidad y la eficiencia

del Sistema Educativo, sin considerar el nuevo orden establecido. La educación en nuestro país debe ser "factor fundamental para la transformación y el desarrollo del individuo y la sociedad", y por tanto, la educación debe transformarse no solo mediante la reorientación de la composición social de la población estudiantil, sino también a través de la aplicación de una Política y una Estrategia de Transformación Curricular y una Política y una Estrategia de Formación Docente, así como a través de la transformación de los sistemas y mecanismos de gestión, organización y planificación con carácter evidentemente participativo.

En estos aspectos, nuestra Constitución Política estipula:

Arto. 119. "La Educación es función indeclinable del Estado. Corresponde a éste planificarla, dirigirla y organizarla. El Sistema Nacional de Educación funciona de manera íntegra y de acuerdo con los planes nacionales. Su organización y funcionamiento son determinados por la ley".

Es deber del Estado formar y capacitar en todos los niveles y especialidades al personal técnico para el desarrollo y transformación del país".

Arto. 120. "Es papel fundamental del magisterio nacional la aplicación creadora de los planes y políticas educativas. Los maestros tienen derecho a condiciones de vida y trabajo acordes con su

dignidad personal y con la importante función social que desempeña. Serán promovidos y estimados de acuerdo con la ley".

Para asegurar la calidad y eficiencia del Sistema Educativo, es indispensable darle coherencia en el hecho educativo mismo a través de la definición de perfiles, contenidos, textos y todo lo que significan los complejos didácticos de todos los niveles y modalidades educativas a través de la aplicación de la política, ya definida y una Estrategia de Transformación y Desarrollo Curricular, que garantice el proceso de transformación ya iniciado, estableciendo los elementos metodológicos y organizativos fundamentales, que propicien la unidad metodológica mediante diseños curriculares adaptados a la naturaleza, objetivos y características de los diferentes Subsistemas. Esta Estrategia incluirá, como uno de sus componentes, un diagnóstico para valorar la etapa de transformación actualmente en desarrollo; investigaciones participativas como instrumentos y acción permanente en el proceso de transformación curricular; un Sistema de equivalencias que regule, sin obstaculizar, el tránsito entre los Subsistemas.

La Estrategia de Transformación y Desarrollo Curricular debe tener como complemento, una Estrategia de Acción para la Formación Docente, que viabilice, en la práctica, la Política de Formación Docente, por definirse, y la Transformación Curricular misma.

La Estrategia de Formación Docente debe estar de acuerdo con las prioridades y lineamientos establecidos por la Política Educativa Nacional, que promueva a los

centros de formación de maestros, como centros de desarrollo educativo según las demandas nacionales y regionales, que propicie la calificación a los docentes en la metodología de educación popular nicaragüense y de los distintos métodos de enseñanza, que garanticen calidad y eficiencia en el proceso docente educativo, que asegure el dominio del desarrollo curricular y de las técnicas de organización de los contenidos programáticos, y que incentive la inserción del docente en el desarrollo económico y social de la comunidad, como maestro y promotor social.

Estas Estrategias de acción, tienen que ser organizadas y ejecutada mediante una estructura orgánica y una gestión ágil, fluida y coherente con las limitaciones que impone la agresión política, económica y militar mercenaria. Una estructura orgánica funcional que racionalice sus recursos internos, que asegure la eficiencia y calidad en la ejecución, considerando las necesidades nacionales y las particularidades regionales y locales, que reduzca las disparidades de atención educativa en las regiones y entre los distintos sectores poblacionales y elimine las diferencias entre el Pacífico y el Atlántico, así como entre el campo y la ciudad. Pero, que conserve el carácter normativo de lo nacional en beneficio del carácter ejecutor de lo regional.

Al respecto, se formulará un Plan de Acción de Descentralización Administrativa que considere entre otros aspectos, la normación y control de los procesos administrativos en todas las estructuras del Ministerio de Educación, los mecanismos de coordinación entre organismos e instancias involucradas en el quehacer educativo, que garantice condiciones básicas para la

progresiva descentralización y la dirección de la educación. En fin, que asegure el efectivo funcionamiento del Ministerio de Educación.

La formulación de estos planes de acción de aspectos fundamentales de la educación de Nicaragua, van delineando las políticas educativas y la conformación de una Estrategia de Planificación, en la perspectiva del mediano y largo plazo, y que contribuye a apoyar de manera directa el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, que se inscribe en el proyecto político, económico, social y educativo de la Revolución Popular Sandinista.

La acción conjugada e integral en todos esos elementos irán conformando una nueva educación y fortaleciendo aquellos aspectos que inciden más directamente en la eficiencia del sistema educativo y calidad de la educación (Transformación Curricular, Formación del Docente, gestión educativa...)

El proceso iniciado en este sentido y los avances alcanzados en varios de los componentes de la transformación educativa, garantizan para antes de final del siglo la realidad de una educación con altos niveles de eficiencia y mejoras substanciales en la calidad de la misma.

Managua, 22 de enero 1987

Notas para señalar acentos ortográficos en el texto original

(*se toma como referencia el inicio del capítulo en esta edición de Revista Índice)

P. 191. En el documento aparece Asímismo por Asimismo, y dinamia por dinámica.

P. 206 y 207. En el documento aparece MATRICULA por MATRÍCULA.

P. 207. En el documento aparece ALFABETIZACION por ALFABETIZACIÓN, y BASICA por BÁSICA.

poiesis y praxis



Poiesis y praxis

El Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) ha desarrollado diversas estrategias para consolidar el Sistema Educativo Nacional, con el objetivo de que los subsistemas educativos, Ministerio de Educación (MINED), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) y Consejo Nacional de Universidades (CNU) trabajen en conjunto para garantizar una educación de calidad a la población nicaragüense. Ello implica una educación centrada en el desarrollo humano pleno de la persona, la familia y la comunidad.

En este contexto, la sección POIESIS Y PRAXIS presenta un artículo en el que se describen las prácticas educativas para innovar en el aula de clases. La sección empieza con la investigación *Aplicación de una unidad didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria*, de Anielka del Carmen Miranda Rivera. La autora destaca la necesidad de emplear estrategias didácticas que contribuyan en el proceso

de construcción del conocimiento de estudiantes de secundaria.

Posteriormente, dos escritores abordan en sus obras artísticas el significado de la Revolución Popular Sandinista en la transformación y evolución que ha experimentado la educación en el territorio nicaragüense, con respecto al acceso de la educación en zonas que históricamente fueron ignoradas. Por un lado, Marvin Salvador Calero Molina comparte cinco poemas, cuatro alusivos a la educación en el campo y uno relacionado con la huella que deja el docente en la vida del estudiante. La sección cierra con dos poemas de Junior Alberto Pérez, quien nos invita a entender la insurrección como un acontecimiento que marcó un hito en la historia de nuestro país y logró cambios profundos en el ámbito educativo, que conllevó a la disminución de las desigualdades sociales y económicas en Nicaragua.



Aplicación de una unidad didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria



Anielka del Carmen Miranda Rivera
animiranda057@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-5637-8826>
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
UNAN-Managua

Application of a didactic unity for the development of critical thinking in high school students

Resumen

El artículo es producto de una intervención didáctica realizada con el propósito de aplicar estrategias innovadoras enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, en la asignatura Economía en educación secundaria, mediante sesiones didácticas educativas y prácticas. La metodología empleada fue la investigación-acción, puesto que el trabajo se realizó de forma inmersa en el proceso, no como agente observador, sino como agente transformador entrelazando la práctica investigativa a la acción educativa. Se aplicó el enfoque mixto, mediante la generación de datos cuantitativos con predominancia cualitativa, debido a que todo el proceso realizado se debió sustentar con información relevante encontrada durante la investigación. Las técnicas implementadas fueron la observación y el grupo focal. La muestra para esta investigación fue de 15 estudiantes de décimo grado "A" del Colegio Tania, la Guerrillera. Estos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. La investigación se desarrolló a través de una intervención didáctica con estrategias de aprendizaje innovadoras para generar pensamiento crítico en los estudiantes, en total se realizaron ocho sesiones didácticas. Como resultado, se logró conocer la incidencia de las estrategias

aplicadas y el aprendizaje significativo que construyeron los estudiantes, así como los nuevos posicionamientos que el estudiantado tiene respecto a la asignatura de Economía. Se determinó el grado de importancia que tiene el uso e implementación de estrategias didácticas al momento de impartir una clase, puesto que la variación de estas durante las sesiones favorece el alcance de los objetivos y un aprendizaje de calidad por parte de los estudiantes. Asimismo, la selección adecuada de las estrategias correspondientes con el área que se desea fortalecer en los estudiantes permitió optimizar el tiempo y mejores resultados en cuanto al aprendizaje alcanzado.

Palabras clave: estrategias didácticas, pensamiento crítico, investigación-acción.

Abstract

This paper is the product of a didactic intervention, carried out with the purpose of applying innovative strategies focused on the development of critical thinking in students, in the discipline of Economics in High School, through educational and practical didactic sessions. The methodology used was action-research, since the work was carried out immersed in the process, not as an observer agent but as a transforming agent, intertwining research practice with educational action. The mixed approach was applied because during the research, quantitative data were generated but with qualitative predominance, because the entire process carried out had to be supported with relevant information found during the research. The techniques implemented were observation and focus group. The sample for this research was 15 students of 10th grade A of the Tania la Guerrillera School, selected by an intentional non-probabilistic sampling. This research was carried out through a didactic intervention with innovative learning strategies to generate critical thinking in students, there were 8 didactic sessions in total. As a result, it was possible to know the incidence of the strategies applied and the significant learning that students built, and the new positions students have with respect to the subject Economics. The degree of importance that the use and implementation of didactic strategies had at the time of teaching a class was determined, the variation of them during the class sessions favors the achievement of the objectives and quality learning by the students. Likewise, the appropriate selection of strategies according to the area to be strengthened in students will allow optimizing time and obtaining better results in terms of the learning achieved by them.

Keywords: didactic strategies, critical thinking, action-research.

Introducción

A pesar de que existe una variedad de modelos educativos en la actualidad, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales se apuesta por el modelo constructivista, centrado en el aprendizaje de los estudiantes a través de las clases prácticas, donde el docente es un mediador del proceso y el principal protagonista es el estudiante. Ortiz Granja (2015) expresa que este proceso es “una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y del estudiante, que entra en discusión, oposición y diálogo para llevar a una síntesis productiva y significativa” (p. 97). Es decir, este modelo se desarrolla cuando ambos, tanto docente como estudiante, interactúan para darle vida a un nuevo conocimiento mediante un proceso armónico, sin mecanizar los procesos educativos, sino lo opuesto, propiciando un espacio interactivo a través del cual los estudiantes no sean vistos como objetos, sino como sujetos capaces de argumentar puntos de vista.

En la misma línea, Schunk (2012) afirma que “las teorías cognoscitivas destacan la adquisición del conocimiento y habilidades, la formación de estructuras mentales y el procesamiento de la información” (p. 22). En otras palabras, para desarrollar esas habilidades mentales debemos permitir que el estudiante construya y deconstruya, que practique y vivencie lo aprendido, enseñarle que el error también es parte del aprendizaje. Un estudiante activo será un profesional activo capaz de sobresalir en diferentes situaciones. Los docentes, a través del aprendizaje constructivista, son responsables de propiciar la formación de nuevas estructuras mentales que conlleven a los estudiantes a ampliar sus habilidades cognitivas.

Por tanto, con el propósito de aplicar estrategias didácticas para promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través de prácticas educativas innovadoras, se realizó una intervención didáctica que permitió crear espacios educativos, fundamentados en la aplicación de estrategias, por medio de las cuales los estudiantes puedan demostrar sus habilidades para argumentar, analizar y evaluar la consistencia de la información durante el proceso de aprendizaje. Para ello, se realizó un proceso de indagación de conocimientos previos del estudiante; posterior a ello, se aplicaron ocho sesiones de clases con estrategias previamente diseñadas para fortalecer en los estudiantes la capacidad de análisis e interpretación de información, así como juicio para usarla. Por último, se determinó el impacto de la intervención didáctica y si esta permitió el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Todo este proceso surge en respuesta a la necesidad de promover la aplicación de estrategias didácticas, durante el desarrollo de la asignatura de Economía, encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Las estrategias didácticas son todas aquellas que el docente aplica durante el desarrollo de los contenidos, para que los estudiantes puedan comprender con mayor facilidad los temas en estudio.

Velazco y Mosquera (2010) sugieren que “el concepto de estrategia didáctica se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 1). Por ende, antes de

aplicar una estrategia didáctica debe tenerse claro el objetivo que se desea lograr y, a su vez, realizar un análisis basado en la necesidad educativa que se desea solventar.

Sin embargo, suele suceder que en las prácticas docentes predomina el modelo tecnicista, caracterizado por clases monótonas, poco uso del libro de texto y de otros recursos didácticos, guías extensas de preguntas y poco espacio para el análisis, así como procesos memorísticos que no generan un ambiente propicio para la construcción de nuevos conocimientos, menos el desarrollo de las tres dimensiones de la comprensión lectora en los estudiantes, ya que la memorización ocupa un lugar central. Por el contrario, la visión constructivista conduce a aplicar estrategias que permiten que el estudiante juzgue y analice lo leído, que formule hipótesis, que argumente, que emita juicio y no solo sea un lector pasivo.

La implementación de estrategias didácticas innovadoras enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico permite que los estudiantes desarrollen una mejor comprensión y mayor dominio de los temas. Es muy importante que los estudiantes egresen del sistema educativo con habilidades necesarias para tomar decisiones de manera asertiva, por lo que transitar del modelo tecnicista al constructivista es muy oportuno en los procesos de formación continua.

Por ello, esta intervención didáctica se basó en la aplicación de estrategias que permiten al estudiante poner en práctica el pensamiento crítico y comprender los contenidos de la asignatura de Economía,

a través de actividades prácticas que fomenten el interés de los estudiantes durante la clase. Una vez culminado el periodo de intervención, se realizó el análisis de los resultados a través de los cuales se demostró que la aplicación de estrategias didácticas en las sesiones educativas genera mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes.

La investigación tomó como referencia distintos estudios realizados a nivel nacional e internacional, entre ellos la tesis titulada *Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del nivel inicial de una institución educativa del distrito de Puente Piedra, Lima* (Asencios, 2022), *Intervención Didáctica con Estrategias de Aprendizajes Innovadoras en la disciplina de Historia para Desarrollar Pensamiento Crítico a través del Contenido Primera y Segunda Guerra Mundial en los y las estudiantes del 8vo grado "A" del Centro Escolar Sendero de Luz del municipio de Ciudad Sandino, departamento de Managua durante el II semestre 2016* (Marengo, et al., 2017) e *Intervención didáctica para desarrollar pensamiento crítico en la asignatura de Filosofía en los estudiantes de 11mo grado del Instituto Monseñor Rafael Ángel Reyes del municipio de Diriomo, Granada*. (Hernández y Delgado, 2017).

Estas investigaciones se enfocaron en generar pensamiento crítico en los estudiantes en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la asignatura de Economía a través de la implementación de estrategias didácticas innovadoras, actividades de aprendizajes novedosas, uso de recursos didácticos e implementación de un enfoque por competencias, bajo el paradigma

sociocrítico a fin de que el estudiantado asuma el aprendizaje con sentido, significatividad y utilidad en su vida diaria. Mediante esta experiencia didáctica es que surge el presente artículo, el que pretende divulgar las experiencias innovadoras desarrolladas en el área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria y, a la vez, plantear retos y desafíos al profesorado en la tarea permanente de llevar a cabo experiencias innovadoras en el aula de clase.

Materiales y métodos

La investigación se realizó a través de una intervención didáctica aplicada en el Colegio Público Tania la Guerrillera ubicado en el municipio de Villa El Carmen, departamento de Managua, durante el II semestre del año 2022. Esta intervención se realizó en ocho sesiones didácticas desarrolladas en la disciplina Economía con estudiantes de décimo grado "A" en la educación secundaria.

Este estudio se trabajó bajo el paradigma sociocrítico. En palabras de Alvarado y García (2008) "el paradigma sociocrítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos" (p. 190). La información recolectada en la investigación está sustentada en la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, los cuales se trabajaron de forma concatenada a través del análisis e inferencia de datos estadísticos, gráficas, así como la aplicación de pretest y postest; por tanto, el enfoque aplicado fue el enfoque mixto. En este se da la unión del enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo en una investigación que

cumple con rasgos propios de cada uno de ellos. Así lo afirma Hernández, et al. (citado por Pereira Pérez, 2011), quien señala que los métodos mixtos:

Representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 17)

La metodología aplicada en el estudio es la investigación acción. Al respecto, Latorre (2003) (citado por Estrella y Centeno, 2019), plantea que "se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como el desarrollo curricular, su auto desarrollo, la mejora de los programas educativos" (p. 29). Igualmente, se utilizaron instrumentos como guía de preguntas y los diarios de campo mediante diferentes puntos de vistas de estudiantes, docentes investigadores y observadores externos. Esto permitió recaudar información veraz sobre el desarrollo de la intervención didáctica. A su vez, se utilizó la cámara fotográfica, en la que se evidenció cada sesión didáctica, así como listas de cotejo, de autoevaluación y heteroevaluación. Entre las técnicas implementadas se encuentran la observación y el grupo focal.

La población total para este estudio fue de 153 estudiantes de la modalidad secundaria del Colegio Público Tania la Guerrillera, ubicado en municipio de Villa el Carmen, departamento de Managua, durante el II semestre del año 2022. La

población hace referencia al conjunto de elementos sobre lo que se investiga. Sin embargo, puesto que los agentes participantes en dicha investigación debían cumplir una serie de criterios, para ello se aplicó un muestreo no probabilístico o intencional. En palabras de Hernández et al. (2014), se expresa que “las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas no dependen de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (p. 176). Por lo tanto, la muestra seleccionada fue de 15 estudiantes de décimo grado.

Resultado y discusión

Para esta investigación se realizó una intervención didáctica, dividida en ocho sesiones de clases, durante las cuales se aplicaron estrategias didácticas innovadoras para generar pensamiento crítico en los estudiantes en la disciplina Economía. Cabe mencionar que para todas las sesiones didácticas se elaboraron guías de estudios y material de lectura, estos se entregaron a cada estudiante previo al proceso de desarrollo de las clases.

En la primera sesión didáctica se identificó los saberes previos de los estudiantes a través de una prueba diagnóstica S.Q.A (lo que Sé, lo que Quiero saber, lo que Aprendí). Esta consistió en que cada estudiante debería responder con sus propias palabras los aspectos o temas a estudiar en las sesiones de clases, para ello solo completaron las columnas referentes a “lo que Sé” y “lo que Quiero saber”. Durante este momento, los estudiantes mostraron dificultad

debido a que los temas a estudiar eran desconocidos para ellos, en su mayoría no completaron la información y entregaron las evaluaciones en blanco. Con la aplicación de este instrumento, se constató que solo un 13 % de los estudiantes tenían dominio sobre los temas.

En la segunda sesión didáctica se trabajó el contenido Tratados de libre comercio a través de una lectura guiada. Se construyó un organizador gráfico tipo pez, los estudiantes socializaron las ideas durante el desarrollo de la clase. Al culminar la sesión realizaron exposición de sus organizadores gráficos, que fueron evaluados mediante una lista de cotejo.

La tercera sesión se basó en el juego el bingo. Se organizaron equipos de trabajo y se le entregó a cada uno una cartilla con las preguntas y fichas con las que deberían completar el bingo. Este juego estuvo basado en el tema de la clase anterior y, para desarrollarlo, los estudiantes tuvieron que responder las preguntas que salían de la caja del bingo

Figura 1

Estudiantes resolviendo pruebas diagnósticas S.Q.A



hasta completar todas las preguntas de las fichas de su cartilla. Lo anterior permitió la integración y concentración de todos los estudiantes durante la clase. Al final de la sesión educativa, se socializó de manera general las preguntas y respuestas manifestadas por los estudiantes durante el juego.

Figura 2

Estudiantes realizando organizador gráfico tipo pez



En la cuarta sesión didáctica se desarrolló el Test Kahoot. En esta se trabajó el contenido de *Ventajas y desventajas de los TLC*. Asimismo, esta clase se desarrolló en el aula TIC. Los estudiantes respondieron unas preguntas mediante la selección de una respuesta de las cuatro opciones presentadas, a su vez, debían tomar en cuenta el tiempo establecido para responder. Esta estrategia fue muy llamativa y motivadora para los estudiantes. La estrategia generó en ellos un efecto positivo y permitió su integración.

En la quinta sesión didáctica se desarrolló el tema *Sistema de Integración Centroamérica*. Se realizó lectura y

análisis del documento y selección de las ideas principales para la construcción de la infografía, empleando dibujos ilustrativos e información relevante relacionada con el tema. Para culminar la sesión de clases, los estudiantes realizaron una exposición y socializaron sus productos. Todos los estudiantes se integraron en las actividades educativas; en esta sesión se aplicó una lista de cotejo de autoevaluación, la cual fue resuelta por los estudiantes de manera individual.

Durante la sexta sesión didáctica se trabajó la tómbola de preguntas. Consistió en que cada estudiante pasaría a girar la tómbola y extraer una pregunta relacionada con los temas de clases estudiados. Asimismo, las preguntas se redactaron para promover el pensamiento crítico y la inferencia de los estudiantes en los temas abordados. En algunos casos hubo premios, lo que motivó a los estudiantes a participar, cada pregunta extraída era respondida por el protagonista y se socializaba en el grupo.

En la sesión número siete se desarrolló una cumbre simulada del SICA. A través de esta estrategia los estudiantes asumirían el cargo de un jefe de gobierno y resolverían un problema de carácter general. Se planteó un problema y se seleccionó siete jefes de gobiernos que serían los representantes de cada país en la cumbre del SICA: dos secretarios, un moderador y dos asistentes.

Fue notoria la motivación en los estudiantes debido a que se apropiaron del personaje y plantearon soluciones verdaderamente importantes ante la

problemática planteada. Fue en esta estrategia donde más se desarrolló el pensamiento crítico en los estudiantes, puesto que ya no actuaban como estudiantes pasivos sino como agentes capaces de crear cambios importantes para la sociedad. Este proceso se evaluó mediante una lista de cotejo de heteroevaluación.

Figura 3



En la sesión didáctica número ocho se aplicó la evaluación final. Los estudiantes completaron la columna que corresponde a “lo que Aprendí” del S.Q.A. En esta se constató que el 87 % adquirió conocimientos relacionados con los temas de estudio, además de que lo explican y relacionan con su contexto real, por lo que, podemos aseverar que la intervención didáctica tuvo impacto en el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes. La implementación de estrategias permitió que los estudiantes plantearan sus argumentos y puntos de vistas. De igual manera, fue evidente durante el proceso de intervención la motivación e interés por parte de los estudiantes durante el proceso educativo.

Se realizó grupo focal para valorar el impacto de la intervención didáctica desde la perspectiva del estudiante. Como instrumento se aplicó una guía de preguntas a través de las cuales se recopiló información para validar la intervención.

Cabe destacar que, de acuerdo con la información documentada a través del grupo focal, los estudiantes expresaron que las estrategias aplicadas durante la intervención generaron la competitividad y el desarrollo de habilidades analíticas, críticas y autocriticas. También manifestaron que las estrategias y dinámicas que usaron los docentes les permite comprender con mayor facilidad los temas y, así, las clases son más divertidas y motivadoras y no se genera un ambiente de proceso educativo tecnicista.

Se realizó el análisis y comparación de ambas pruebas aplicados a los estudiantes (pre y postest), a través de las que se evidenció el impacto positivo de la intervención didáctica, tomando

Figura 4

Uso de la tómbola como recurso didáctico



Figura 5
Simulación de Cumbre internacional



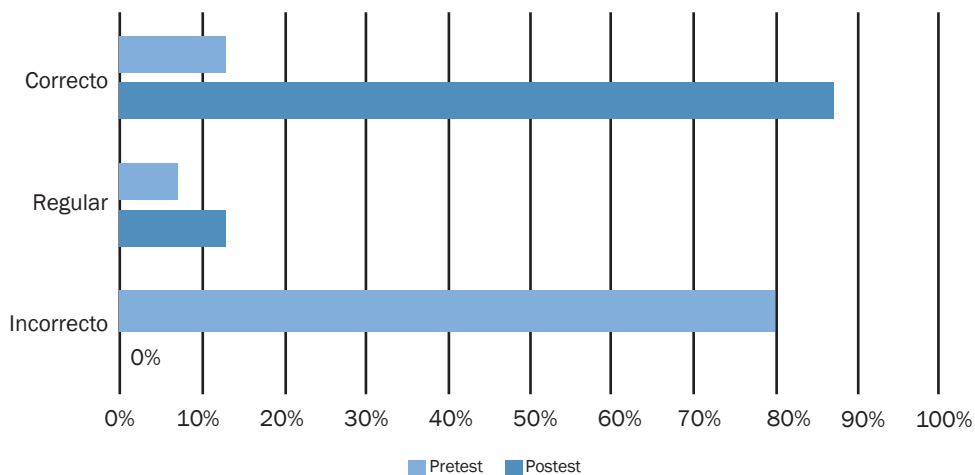
en consideración datos relevantes en cuanto al conocimiento previo de los estudiantes con respecto al tema tratado de libre comercio. Se constató que solo un 13 % de los estudiantes sabía de qué ese trataba y un 80 % desconocía en su totalidad el tema. Sin embargo, a través de la intervención didáctica se logró que, en la prueba final, el 87 % de los estudiantes se apropiaran de nuevos conocimientos con respecto a los temas en estudio. Por tal razón, podemos afirmar que la intervención didáctica tuvo un impacto

significativo en los estudiantes, puesto que les permitió que no se percibieran como sujetos pasivos sino activos en el transcurso de las secuencias didácticas.

Evaluación de la intervención didáctica

Los datos presentados en el apartado anterior muestran una clara evidencia (cuantitativa y cualitativa) del impacto de la intervención didáctica en cuanto a los resultados obtenidos, lo que muestra un amplio margen de crecimiento con respecto a los conocimientos adquiridos por los estudiantes, así como el desarrollo de pensamiento crítico, análisis e inferencia por parte de estos en los temas implementados. Las estrategias permitieron establecer un punto de partida en cuanto a los constructos previos de los estudiantes, así como seguir una secuencia ordenada de los contenidos y una valoración final respecto al efecto del proceso de intervención didáctica.

Figura 6
Comparación de pretest y postest



Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la triangulación de los diarios de campo, de forma general se obtuvo los siguientes aspectos:

- Las estrategias implementadas fueron llamativas según los resultados de los estudiantes.
- Los estudiantes se mostraron activos, participativos, interesados y motivados.
- Las clases se desarrollaron de manera práctica, permitiendo que los estudiantes desarrollaran habilidades críticas y autocríticas.
- Se logró que los estudiantes desarrollaran sus ideas y relacionaran los temas de estudio con su realidad.
- Se logró aclarar dudas manifestadas por los estudiantes.

Conclusiones

El proceso de intervención que se realizó en el Colegio Público Tania la Guerrillera permitió valorar el impacto de la aplicación de estrategias innovadoras para el desarrollo de pensamiento crítico en las y los estudiantes a través del contenido Tratado de Libre Comercio y Sistema de Integración Centroamericana (SICA). Como resultado de la intervención didáctica se concluyó lo siguiente:

Se identificaron los conocimientos previos que las y los estudiantes tenían respecto a los contenidos T.L.C y SICA. A través de la aplicación de una prueba diagnóstica innovadora (S.Q.A) se pudo constatar que el 80 % de los estudiantes desconocían en su totalidad los temas referentes al T.L.C y un 87% no pudo

responder el aspecto sobre el SICA. Esto permitió marcar un punto de partida en cuanto a la construcción de nuevos conocimientos y elegir adecuadamente los métodos y técnicas de enseñanza para la introducción de los nuevos conocimientos.

Se logró realizar una Intervención Didáctica en el Colegio Público Tania la Guerrillera con Estrategias Didácticas Innovadoras, teniendo como principal direccional el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, como la realización de organizador grafico tipo pez, el bingo, Kahoot, la infografía, la tómbola y la cumbre; las cuales permitieron el análisis y la reflexión en los estudiantes acerca del contenido, esto se evidenció mediante la participación y motivación.

La implementación de estrategias didácticas innovadoras en la enseñanza de economía generó pensamiento crítico en los estudiantes, fomentó la participación y la construcción de nuevas estructuras mentales, permitió el desarrollo de habilidades competitivas por parte de los estudiantes.

La aplicación de la teoría constructivista en las sesiones de la intervención didáctica fue un elemento primordial que propició la innovación y el pensamiento crítico de los estudiantes. Ellos crearon sus propias ideas y argumentos con base en el tema, puesto que son ellos los principales garantes de su aprendizaje y el docente es solo un mediador del proceso

Si se aplican estrategias didácticas de forma paulatina al momento de desarrollar la sesión de clases, los resultados en el aprendizaje de los estudiantes serán satisfactorios.

Se logró conocer la perspectiva de los estudiantes gracias a la triangulación de los diarios de campo lo que permitió comprender la incidencia de las estrategias aplicadas al grado que se pudo obtener más del 80% de conocimiento de los contenidos por parte de los estudiantes.

El trabajo realizado demuestra a docentes, estudiantes y futuros maestros la importancia del uso de estrategias enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes durante los procesos educativos. A los docentes se le facilitó nuevas estrategias aplicables y adaptables a su disciplina, mientras que a los estudiantes les despertó el interés, las clases eran más prácticas y se aprovechó la frecuencia de clase.

Listado de referencias

- Alvarado, L. García, M. (2008). Características relevantes del Paradigma sociocrítico. Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. *Rev. Universitaria*, 9(2), 187-201. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Estrella, A. y Centeno, A. (2019). Intervención didáctica con enfoque por competencias para generar aprendizajes significativos en la asignatura Sociología con los estudiantes de 11mo grado (Tesis para optar el título de Licenciado, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua). <https://repositorio.unan.edu.ni/11119/1/99998>
- Hernández, R. Fernández y C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, A. y Delgado, M. (2017). Intervención didáctica para desarrollar pensamiento crítico en la asignatura de Filosofía en los estudiantes de 11mo grado del Instituto Monseñor Rafael Ángel Reyes del municipio de Diriomo, Granada. Tesis de licenciatura, UNAN-Managua (Tesis para optar el título de Licenciado, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua). <https://repositorio.unan.edu.ni/8165/1/97650>
- Marengo, H. Blanden y J. Centeno, K. (2017) Intervención Didáctica con Estrategias de Aprendizajes Innovadoras en la disciplina de Historia para Desarrollar Pensamiento Crítico a través del Contenido Primera y Segunda Guerra Mundial en los y las estudiantes del 8vo grado "A" del Centro Escolar Sendero de Luz del municipio de Ciudad Sandino, departamento de Managua durante el II semestre 2016. (Tesis de Licenciatura, UNAN-Managua). <https://repositorio.unan.edu.ni/3486/1/60428>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophía, Colección de filosofía de la Educación* 19(2), 94-110. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>

- Pereira, Z. (2011). Los Diseños del Método mixto en la Investigación en Educación: una experiencia concreta. *Revista Educare* 15(1), 15-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Sexta edición.* Pearson.
- Velazco. M y Mosquera. F. (2010). Estrategias para el aprendizaje colaborativo.

Poema sobre la montaña y sus habitantes

El maestro investiga, aprende, enseña
e imparte sus clases,
luego todos creen que la historia termina ahí,
entre las paredes del anonimato,
enseñanzas, y quizás,
una que otra visita
a los pastos,
a palpar las vacas luego del ordeño,
a visitar el huerto de las legumbres,
a interpretar el idioma químico de los árboles,
a investigar el secreto de la montaña.
Los alumnos viajan kilómetros a lomo de caballo
digamos un amigo cuadrúpedo
que comprende a la montaña
y se asusta con facilidad cuando
se desliza la terciopelo entre la maleza,
digamos equilibrio ecológico.

Los alumnos vienen a la universidad en el Campo
donde se quedan para siempre
y es ahí, que la montaña y sus habitantes
comparten su sabiduría con el maestro.

Marvin Salvador Calero Molina

El contexto de la educación en el campo

El estudiante se esfuerza
por encontrar el contexto
entre tecnología, campo
y educación.

Camina hasta el cerro más alto
y busca la señal de internet
allá lejos muy lejos
con su dispositivo.

El estudiante se llama
Gerardo, Roberto, Jeffer,
Maluz, Amparo, Antonela,
Grethel, se llama de todas
las formas. Y aprende.

Baja del cerro y vuelve
al pie de la montaña
donde está su casa, sus hortalizas
y sus sueños.

Marvin Salvador Calero Molina

Familia y comunidad en la educación

La madre está alegre cuando su hijo que arriaba las vacas del patrón tiene la oportunidad de ir a la universidad, cerquita, ahí mismo en la comarca.

En el futuro arriará sus propias vacas, y emprenderá para ser su propio jefe.

La comunidad está alegre cuando todas las madres lo están mientras miran a sus hijos soñar en grande y prosperar.

Entonces Nicaragua está alegre cuando la comunidad está alegre

porque todas las madres están alegres

porque sus hijos pueden soñar con arriar sus propias vacas, emprender y ser sus propios jefes.

Marvin Salvador Calero Molina

A los maestros que van al campo

A la distancia de unas horas a caballo,
de unas horas en transporte público,
de unos minutos a pie, está el hogar,
donde también están los niños
y la esposa o el esposo
y la tía divertida
y la abuela que no se sabe si al volver
estará ahí con su café y sus rosquillas
en el desayuno.

Ahí en la Universidad en el Campo;
hay noches en que toca amanecer
abrigado por la montaña,
al otro lado de la crecida del río
O al pie de la vaca que muge en el ordeño.

Ahí en la montaña,
donde vive la gente humilde
es donde a los maestros la patria necesita.

Marvin Salvador Calero Molina

Un día nos iremos y algo de nuestra esencia se quedará

Sí, lo he pensado tantas veces,
¿Qué pasará cuando nos vayamos?
¿Cuándo toque volver a casa?

Comprenderé que enseñé algo
que quizás parecía poco o muy complejo:

si el teorema de Pitágoras
le sirvió para algo a mis alumnos,
si lograron diferenciar las células
eucariotas de las procariotas,
si aplicaron para sus emprendimientos
el modelo CANVAS,
si los consejos les sirvieron en el mundo laboral,
si son mejores ciudadanos,
mejores hijos,
o mejores padres

Comprenderé que enseñé algo
si mis alumnos se refieren con cortesía
a este maestro rural,
el que les preparó café en el día de lluvia
y que trabajó junto a ellos bajo el sol.

¡Nos iremos tristes!, cuando nos despidamos.

Quizás un poco con el corazón más viejo y roto
Que, cuando venimos a la comarca,
seguramente algo nuestro
nos quedará,
un detalle,
un conocimiento,
una anécdota,
una sonrisa

¿Qué tal este breve poema en señal de aprecio?

Marvin Salvador Calero Molina

La Revolución

La revolución es el pan en la mesa
los niños en la escuela
es la tierra y el campesino que la trabaja
es el verde del campo y el azul del cielo
es una calle toda llena de gente
un pichel de pinol
el obrero y el artesano
la revolución son las universidades públicas
la salud y la educación gratuitas,
la merienda en las escuelas,
es cachimbiarse para que no caiga otra noche
es el futuro cargado de esperanzas
y el peor dolor de cabeza de los ricos.

Junior Alberto Pérez

Revolución II

Para hacer la revolución es preciso que nos entendamos
que entendamos que la revolución es algo seguro
que los imperios caen y que es seguro y posible
que todos un día coman y vivan dignamente
será como entender las cosas que ignoramos
el amor, la solidaridad.
Entenderemos también que un poema no es un pan
ni una mesa
ni una silla
ni una casa
ni una bomba
y que con eso no se cambia el mundo.
Entenderemos que el poema es herramienta
y el poeta un obrero y
un día no muy lejano, el carpintero ya no construirá
la silla perfecta donde rezonga el pequeño cura
el pequeño burgués
El carpintero, el ebanista, el herrero, el zapatero
serán las profesiones más serias
y el poeta irá tras los obreros y
al fin entenderá de una manera alegre y terrible
que todo sería mejor si las cosas cambiaran
si no fuera neutral, solemne y frívolo
–y esto lo digo con todo respeto–
porque el hombre solo puede ser hombre
y estrictamente no se puede ser hombre ni poeta
cuando se cruzan los brazos y se interroga al vacío
mientras la arrogancia y el desprecio le cubren la piel.
Es preciso fusilar vocablos –capital, propiedad
privada–
al mundo le bastaría la verdad y la justicia
para ser un mundo diferente.

Junior Alberto Pérez

normas editoriales



Normas para la presentación de ensayos o artículos científicos

- Los ensayos o artículos científicos deben ser originales e inéditos.
- Deben ser enviados al correo electrónico: revista.indice@cnu.edu.ni Word u otro procesador de texto compatible con Windows.
- Debe presentarse en Times New Roman, tamaño 12, con espaciado de 1.5 y alineación en justificado.
- La extensión no deberá exceder 20 páginas, incluyendo listado de referencias, ilustraciones, mapas y cuadros.
- En archivo separado debe incluirse un breve CV de la autora/autoras, autor/ autores, indicando su filiación institucional, cargo que desempeña, dirección postal, correo electrónico y código ORCID.
- Todas las páginas deben estar numeradas en la parte superior derecha, incluyendo la primera página.
- Todo ensayo debe contener: título, resumen (español e inglés), palabras clave (español e inglés), introducción, desarrollo, conclusión, listado de referencias.
- El artículo científico debe incluir, además, un apartado sobre la metodología empleada. La primera página debe contener:
 - Título completo que no exceda las 14 palabras, centrado, negrita, con la primera letra en mayúscula y el resto en minúsculas.

Nombre de los autores o autoras.

- Resumen o síntesis con una extensión máxima de 300 palabras, precedida por la palabra Resumen, que también deberá ser incluido. Este también deberá insertarse en inglés (*Abstract*).

En general, los textos deben contener lo siguiente:

- Ensayos: a) motivación, b) proposición o idea que se desea probar, c) principales resultados y d) principales conclusiones.
- Artículo científico: a) Avances o resultados de una investigación b) Propósito: establecer los objetivos de la investigación (aunque estos puedan deducirse del título u otra parte del resumen); c) Metodología: Describir a grandes rasgos las técnicas o procedimientos utilizados durante la investigación; d) Descripción de las fuentes y formas de utilización; f) Principales resultados de la investigación; g) Implicaciones de los resultados (de manera especial, cómo estos se relacionan con el propósito de la investigación).

En ambos casos (ensayo y artículo) debe incluirse un máximo de cinco palabras clave, en español e inglés.

- **Estructura del ensayo científico:**

- Título: Se presenta de forma clara, concisa y pertinente.
- Resumen: Aborda adecuadamente las partes que constituyen el manuscrito (250-300 palabras).
- Palabras clave: Contienen información del contenido del texto. Están dentro de un tesoro mundialmente utilizado. Se presentan un mínimo de tres y un máximo de cinco palabras.
- *Abstract*: La traducción corresponde al contenido del resumen.
- *Keywords*: Traducción de las palabras clave del documento.
- Introducción: Presenta de manera concreta y clara la información necesaria sobre los aportes que proporciona el trabajo. Además, define los problemas por abordar junto con los resultados.
- Desarrollo: Los apartados desarrollados se correlacionan con los objetivos y la tesis descrita en la introducción. El tema, además de ser expuesto, debe ser analizado con sustento teórico y metodológico.

Asimismo, se plantean ideas con argumentos que se apoyan en fuentes fehacientes, en correspondencia con los temas que se describen en la introducción.

- Conclusiones: Describe los aportes realizados, mediante argumentos propios de las autoras o autores y en correspondencia con los objetivos planteados.
- Listado de referencias: Todas las citas en el texto se encuentren en este apartado. Presenta al menos diez referencias, actualizadas y con fuentes reconocidas.

- **Estructura del artículo científico:**

- Título: Se presenta de forma clara, concisa y pertinente.
- Resumen: Aborda adecuadamente las partes que constituyen el manuscrito (250-300 palabras).
- Palabras clave: Contienen información del contenido del texto. Están dentro de un tesoro mundialmente utilizado. Se presentan un mínimo de tres y un máximo de cinco palabras.
- *Abstract*: La traducción se corresponde con el contenido del resumen.
- *Keywords*: Traducción de las palabras clave del documento.
- Introducción: Presenta de manera concreta y clara la suficiente información y aportes que proporcionará el trabajo. Define claramente los problemas a abordar y resolver.
- Materiales y métodos: Este apartado debe incluir de forma clara el tipo de investigación realizado, los participantes del estudio, los instrumentos, el procedimiento de recolección de datos y su análisis. Asimismo, debe responder a los objetivos planteados.
- Resultados y discusión: Desarrolla argumentos de forma lógica y coherente. Se correlacionan los objetivos, hipótesis/tesis planteadas. Contiene una triangulación de los objetivos, metodología y métodos cuantitativos y/o cualitativos.
- Conclusiones: Describe los aportes realizados, mediante argumentos propios de las autoras o autores y en correspondencia con los objetivos planteados.

→ Listado de referencias: Todas las citas en el texto se encuentren en este apartado. Presenta al menos diez referencias, actualizadas y con fuentes reconocidas.

• **Otros aspectos para considerar:**

→ Los títulos y subtítulos deben presentarse sin numeración, ni letras, ni subrayados.

→ Los cuadros, figuras, fotos y demás imágenes ilustrativas deben ir numeradas y referidas en el texto. No deben estar incorporadas en el texto, sino enviarse en archivos separados.

→ Los originales de fotografía, dibujos, figuras, cuadros, gráficos, etc., deben presentarse numeradas consecutivamente con números indorábigos (Figura 1, Figura 2). Deben indicar el nombre del autor/a y número de ilustraciones, e incluir además su respectiva leyenda o pie de foto en el que se consigne la fuente.

→ Las fotografías e imágenes deben presentarse en archivos JPG con una resolución no menor de 300 DPI/PPI. Deberán entregarse en dispositivo USB o enviarse por correo electrónico.

→ Las autoras o autores deben indicar el lugar donde se ubicarán las ilustraciones dentro del cuerpo del texto.

→ Las tablas no deben elaborarse con tabulaciones, ni con barra espaciadora. Deben utilizar la función insertar tabla de Word.

→ Las citas deben integrarse dentro del ensayo o artículo científico, entre paréntesis, haciendo referencia al autor/a, año y página (Pérez, 1998, p.18). Debe integrarse la bibliografía utilizada. Esta debe consignarse al final del ensayo como Listado de referencias, siguiendo el orden alfabético del autor, autora o autores citados.

→ Las notas a pie de página se utilizarán únicamente cuando se citen fuentes primarias o circunstancias especiales que ameriten una aclaración.

→ El listado de referencias seguirá la norma del manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA), versión 7.

Ejemplo:

Referencia de libro: Apellido, N. (año). *Título del libro* (Edición). Editorial. URL.

Ejemplo:

Pérez, J. (1993). Obras históricas completas. Fondo de Promoción Cultural BANIC

Wagner, P., Weiss, C., Wittrock, B. & Wollman H. (1999). Ciencias sociales y esta dos modernos. Fondo de Cultura Económica.

Versión electrónica:

Apellido, N. (año). *Título del libro*. Editorial (Si aplica). DOI o URL

Ejemplo:

Guevara, C. (2021). *Nicaragua y su historia reciente*. Aldila editorial. <https://doi.org/1056797490>

Referencia de publicaciones periódicas: 1) artículo de revista, 2) artículo periódico

1) Artículo de revista:

Apellido, N. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número de edición), página(s).

Ejemplo:

Aguirre Salinas, C. (2022). Investigación e innovación educativa: estrategia vinculante entre los sectores educativos y productivos en Nicaragua. *Índice, Revista de Educación de Nicaragua* (3), 43–62.

2) Artículo de revista en línea:

Apellido, N. (año). Título del artículo. *Nombre revista, volumen* (número de edición), página(s). <http://www...>

Ejemplo:

Aráuz, M. (2021). La coma criminal. *Revista Santander*, 3(54), 124–165. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss80.16>

3) Artículo de periódico:

Apellido, N. (año, día mes). Título artículo. *Nombre periódico*, página(s) sin abreviación.

Ejemplo:

Dávila, B. (2021, 26 de octubre). *La nueva Nicaragua*. *El 19digital*, 13–15.

4) Artículo de periódico en línea:

Apellido, N. (año, mes día). Título artículo. *Nombre del periódico*. [http://...](#)

Ejemplo:

Dávila, B. (2021, 26 de octubre). *La nueva Nicaragua*. *El 19digital*. <https://www.elespectador.com/opinion/la-capucha-columna-904714>

Referencia de obras musicales: Apellido o nombre de agrupación. (año de lanzamiento). *Título de la canción*. Título del álbum. [Medio de grabación: disco compacto, casete, etc.]. Casa discográfica.

Ejemplo:

- Vargas/The Beatles (1944). *La Mora Limpia*. Nicaragua bella. [CD]. Atlantic music.

Referencia de medios audiovisuales: Videos de internet (YouTube, Vimeo,

- Dailymotion, etc): Apellido, N. [Nombre de usuario]. (Año, día, mes). Título del vídeo [Archivo de vídeo]. Plataforma de ubicación. URL.

Ejemplo:

Alanís, R. [Constelación]. (2021, 26 de octubre). *El Renacimiento: La época de Miguel Ángel y Leonardo da Vinci* [Archivo de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=voaH_J9VB5K

- Referencias de un blog. Apellido, N. (Año, día, mes). Título del mensaje [Descripción de la forma]. Nombre del sitio. URL

Ejemplo:

Duarte, A. (2021, 27 de octubre). *La majestuosidad del Xolotlán* [Mensaje en un blog]. *El zenzontle*. <http://www.biblogtecarios.es/felicampal/la-biblio-teca-quequieres-sera-la-biblioteca-quequieras>

Diferencia entre Bibliografía y Referencia

Las referencias incluyen todas las fuentes citadas en el escrito. Por otro lado, la bibliografía acepta fuentes que permitieron la fundamentación del tema, pero no fueron citadas en el cuerpo del documento. Según las normas APA se espera que todos los autores incorporados en el apartado de Listado de referencias se encuentren en el texto.

Colaboradores

Calero Molina, Marvin Salvador

Maestría en proyecto en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), Centro Universitario Regional (CUR-Chontales). Es ingeniero agrónomo, abogado, licenciado en Lengua y Literatura. Miembro del Clan Intelectual de Chontales. Perteneció a la Nueva Generación Literaria de Chontales. Actualmente, es profesor horario de Filosofía Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Agraria (UNA), sede Regional Juigalpa «Jofiel Acuña Cruz». Además, trabaja en el Programa Académico Universidad en el Campo (UNA/PAUC- Morrito).

Como poeta y escritor dirige los talleres de creación literaria del Movimiento de Poesía, Arte e Historia “Gregorio Aguilar Barea”. Su poesía y cuentos han sido publicados en antologías, revistas, periódicos y medios electrónicos en diferentes partes del mundo como Rumania, España, Italia, Holanda, Costa Rica, México, Perú, Bolivia, Corea del Sur, Estados Unidos, entre otros.

Cuesta Loásiga, Mirna Ileana

Licenciada en Ciencias de la Computación con Diplomado en Pedagogía, Universidad Don Bosco de El Salvador. Es docente de Educación Técnica y Formación Profesional con 15 años de experiencia en currículum. Especialista de Estándares Curriculares: Red de Institutos de Formación Profesional de Centroamérica y República Dominicana (REDIF). Fue subdirectora técnica docente del Centro Tecnológico Hugo Chávez Frías, Managua

y responsable del Departamento de Currículum en el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), sede central. Actualmente es responsable del Departamento de Programas Educativos del INATEC, sede central.

Duriez González, Maribel del Socorro

Doctora en Educación y Magister en Administración Universitaria. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje y en Autoevaluación de Carreras. Posgrado en Métodos Innovadores en Autoevaluación. Licenciada en Administración Educativa y Licenciada en Ciencias de la Educación con Mención en Física. Posee 36 años de experiencia en docencia universitaria y 25 años en evaluación y acreditación como vicepresidente del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) y de la Agencia Centroamericana de Posgrados (ACAP) en representación de Nicaragua.

Ha liderado procesos de transformación e innovación curricular en universidades. Ha sido coordinadora del equipo técnico del proyecto Marco de Cualificaciones de la Educación Superior para Centroamérica (MCESCA 2014-2017) en representación del CNU. Ha publicado artículos y estudios sobre educación superior y evaluación. Además, ha dirigido tesis de Doctorado y Maestría en Educación. Actualmente, es presidenta del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) y miembro del Comité Ejecutivo de RIACES.

Pichardo, Marcos Antonio

Ingeniero en Alimentos. Técnico Especialista en Docencia de Educación Técnica y Formación Profesional por el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico

(INATEC). Docente con más de siete años de experiencia. Se especializa en perfeccionamiento de las estrategias didácticas de la educación técnica y superior. Fue responsable del Departamento de Formación Continua a Docentes del INATEC. Actualmente, es responsable de la Sección de Diseño Curricular de INATEC.

Flores Pacheco, Juan Asdrúbal

Máster de Investigación (2014-2015) en la especialidad de Conservación y Uso Sostenible de Sistemas Forestales del Instituto Universitario de Investigación y Gestión Forestal Sostenible (iuFOR) de la Universidad de Valladolid (UVa), España. Máster en Medio Ambiente y Recursos Naturales con especialidad en Cuencas Hidrográficas por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España (2011-2013). Postgrado en Métodos y Técnicas de Investigación Científica por la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), Nicaragua (2013).

Actualmente, es candidato a doctor en Gestión y Calidad de la Educación por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Es docente investigador en la BICU.

Galarza López, Judith

Doctora en Medicina; especialista de Segundo Grado en Medicina General Integral. Doctora en Ciencias de la Educación. Máster en Ciencias de la Educación Superior (Mención Gestión Universitaria). Profesora Titular de la Universidad de La Habana. Actualmente, es Coordinadora de la carrera de Medicina de la Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador. Fue profesora

de varias asignaturas de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CEPES.

Ha impartido diversos cursos y talleres en Cuba y en el extranjero (Ecuador, Perú, México, Bolivia, Uruguay, Argentina, Honduras y El Salvador) sobre temas relacionados con la gestión universitaria. Asimismo, ha publicado libros, monografías y artículos sobre temáticas universitarias en revistas nacionales y extranjeras; ha obtenido varios premios y reconocimientos nacionales por trabajos científicos, otorgados por la Universidad de La Habana, el Ministerio de Educación Superior y la Academia de Ciencias de Cuba. Fue miembro del Comité Doctoral y del Consejo Científico del CEPES. Se desempeña desde su fundación en el 2009 como Secretaria Académica de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES).

King Sing Miranda, Rigoberto Alejandro

Licenciado en Psicología. Cuenta con más de quince años de experiencia en temas de inclusión, género, discapacidad y coordinaciones de proyectos sociales. Especialista de Formación Profesional en atención al indicador de las Estrategias del Instinto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) “Atención a Personas con Distintas Discapacidades”. Ha presentado charlas y conferencias a nivel nacional. Actualmente se desempeña como docente en el INATEC.

Maldonado, Carlos Eduardo

Doctor en Filosofía por la KU Leuven (Bélgica), Posdoctorado como Visiting Scholar en la Universidad de Pittsburgh (EE.UU.); Postdoctorado como Visiting

Research Professor en la Catholic University of America (Washington, D.C.), Academic Visitor, Facultad de Filosofía, Universidad de Cambridge (Inglaterra). Profesor Titular, Facultad de Medicina, Universidad El Bosque. Doctor Honoris Causa, Universidad de Timisoara (Rumania), 2015. Doctor Honoris Causa, otorgado por la Universidad Nacional del Altiplano (Puno, Perú) (2019). Doctor honoris causa por El Colegio de Morelos (México), 2022. El CEDES de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en el marco del Doctorado en Sostenibilidad crea la Cátedra “Carlos Eduardo Maldonado” en Complejidad y Sostenibilidad (2019). El Colegio de Morelos, México, decide que el Centro de Investigaciones y Academia de Complejidad lleve el nombre de “Carlos Eduardo Maldonado”, 2020. El Colegio de Morelos crea la Cátedra en Complejidad Carlos Eduardo Maldonado, 2021.

Mena Amador, Lisseth Amparo

Máster en Educación y mediación pedagógica. Con más de 40 años de experiencia en acompañamiento, estudios, facilitación y aplicación de políticas, estrategias y programas basados en enfoques de derechos humanos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, especialmente en los campos de educación, salud intercultural, relaciones de género e intergeneracionales y autogobierno indígena-multiétnico, desarrollo con identidad y Buen Vivir. Ha formado parte en el establecimiento de propuestas innovadoras de educación superior dirigida a miembros de los pueblos indígenas, colaborando en diseños curriculares, docencia intercultural y formación de centros académicos

y programas especializados en la diversidad cultural.

Ha dedicado las últimas décadas a promover cambios paradigmáticos en las relaciones de la cooperación internacional y la filantropía con los Pueblos Indígenas, participando en la formulación, seguimiento, aplicación y monitoreo de propuestas y el establecimiento de iniciativas lideradas por indígenas para canalizar recursos técnicos y financieros directamente a organizaciones indígenas.

Miranda Rivera, Anielka del Carmen

Docente normalista por la Escuela Normal Alessio Blandón, estudiante de la carrera de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), ha realizado diversos cursos en el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC).

Narváez, Hebler Mauricio

Máster en Educación y Mediación Pedagógica y en Desarrollo Rural. Cuenta con diplomados en Permacultura, Cambio Climático y Riesgo de Desastres, así como especialidades en agricultura orgánica, investigación interdisciplinaria, sistematización social y programas educativos. Con más de 20 años de experiencia profesional, ha trabajado en Guatemala y Honduras en proyectos de seguridad alimentaria y nutrición en cultivos de café orgánico. Además, ha sido docente e investigador en la extinta Universidad Centroamericana UCA (actualmente Casimiro Sotelo) y responsable del Centro de Investigación y Extensión en Desarrollo Rural (ICIDRI-Masatepe) de la Universidad Nacional Politécnica. Ha publicado ensayos

académicos, libro-cartilla sobre agroecología y obras literarias, entre ella la novela "Perfubalaciones en el café Plombier". Actualmente, se desempeña como responsable de la Unidad de Gestión de Calidad y docente en la Universidad Internacional Antonio de Valdivieso (UNIAV).

Navarrete Rivas, María Lilliam

Estudiante del Doctorado en Gestión y Calidad de la Investigación Científica desarrollado por la UNAN-Managua; Máster en Dirección Estratégica en Tecnologías de la Información; Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Informática Educativa. Formación continua en educación en línea, procesos de innovación y emprendimiento, investigación, creación de materiales audio visuales accesibles, creación de cursos accesibles y certificación básica en Microsoft office. Ha sido responsable de las carreras de grado y posgrado y ha realizado aportes en pro de la calidad de la educación. Actualmente se desempeña como responsable del Departamento de Seguimiento y Evaluación Curricular de la Dirección General de Desarrollo Curricular del Consejo Nacional de Universidades (CNU).

Ortega Rocha, Ramón Ángel

Magister en Gestión y Políticas Públicas (Universidad de Chile); Post grado en Economía y Finanzas (Universidad Centroamericana); Licenciado en Economía en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). Actualmente ocupa el cargo de Director de la División de Estadísticas Educativas del Ministerio de Educación. Ha sido parte del Cálculo del Producto Interno Bruto en la

Gerencia de Cuentas nacionales del BCN, catedrático de pregrado en la licenciatura en economía, y postgrado en la Maestrías de Economía Aplicada en la Universidad Centroamericana y Maestría en Gerencia de Proyectos de la Universidad Nacional de Ingeniería.

Orozco Hernández, Sonia María

Doctora en Educación e Intervención Social en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua); Máster en Educación e Intervención Social (UNAN-Managua), con especialidad en Investigación (Universidad de San Carlos de Guatemala y la Universidad Católica Agropecuaria del Trópico Seco, Nicaragua). Especialista en Autoevaluación de Carreras, Pontificia Universidad Católica del Perú. Posgrados en Métodos Innovativos para la autoevaluación universitaria, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León y Universidad Nacional Agraria. Licenciada en Educación y Extensión Agraria, Universidad Nacional Agraria, Nicaragua.

Docente con 34 años de experiencia en el nivel técnico y superior. Investigadora en temas relacionados con la gestión de la calidad en la educación. Ha publicado artículos y ensayos relacionados al tema en libros, ponencias y congresos científicos. Con experiencia a nivel nacional e internacional en procesos de evaluación, autoevaluación y acreditación institucional y de programas enfocados en el mejoramiento continuo de la calidad.

Palmer Marley, Caroline Maxine

Doctora en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica. Máster en Pedagogía con mención en docencia

Universitaria (UNAN-Managua); Licenciada en contaduría pública y finanzas, universidad Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). Posee más de 10 años de experiencia en administración. Actualmente se desempeña como docente en la BICU.

Petrie Bejarano, Henry Alexander

Escritor, editor y ensayista. Sistematizador de procesos e investigador sociocultural. Autor de más de veinticinco libros publicados, entre poéticos, narrativos, dramáticos, sociohistóricos y culturales, entre otros destacan: Jóvenes de Nicaragua: una historia que contar (dos ediciones, 1993 y 2020), Fritongo Morongo (dos ediciones, 2007 y 2016) y Juventud Crítica (2019). Es gestor cultural con más de veintitrés años de experiencia; creador de metodologías para la promoción de la lectura comprensiva y la escritura creativa y Director del portal web Tinaja Intercultural. Sus artículos han sido publicados en diversos medios nacionales y plataformas web.

Pérez Calero, Junior Alberto

Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Lengua y Literatura Hispánicas, graduado en la Facultad Regional Multidisciplinaria de Chontales (FAREM-Chontales) de la UNAN-Managua. Docente de Educación Primaria con mención en Educación Multigrado, graduado en la Escuela Regional Gregorio Aguilar Barea.

Es investigador, poeta, escritor y ensayista. Actualmente se desempeña como Asesor Pedagógico Municipal, Ministerio de Educación, Morrito, Río San Juan. Docente de la Licenciatura

Lengua y Literatura Hispánicas, UNICAM, Morrito. Obtuvo el Premio Nacional de Publicaciones Educativas Índice Nicaragua, pág. 2023 en la categoría Literaria.

Salazar Francis, Edgar

Especialista en Gestión Universitaria por la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI). Licenciado en Educación Intercultural Bilingüe. Ingeniero Agroforestal por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Director General del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR). Enlace del Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR); miembro de la Comisión Nacional de Educación y miembro de la Red de Investigadores Educativos de Nicaragua (RIENIC). Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales con temáticas vinculadas a las áreas sociales y educativas.

Vanegas Guido, Salvador

Investigador independiente. Doctor en Educación, Máster en Administración y Dirección de Empresas, con énfasis en Finanzas, Universidad Centroamericana (UCA). Se desempeña como Ministro-Asesor del Presidente de la República para temas de Educación. Ha desarrollado amplia experiencia como catedrático universitario en áreas de pregrado y maestrías, así como en diseño e implementación de Políticas Públicas, Modelo educativo, Educación infantil, Planificación y gestión estratégica, así como en la creación de Indicadores de Gestión Orientados a resultados.

Van de Velde, Herman

Doctorado en Ciencias Pedagógicas, por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (Cuba), Máster en Metodología de Investigación Educativa (Italia) y Licenciado en Ciencias Pedagógicas en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Desde hace más de 40 años trabaja en Nicaragua en el área de la educación. Como pedagogo ha desarrollado experiencias prácticas y laborales formales, tanto en Bélgica (3 años), como en Nicaragua desde los niveles educativos escolares de pre-escolar, primaria, secundaria, educación universitaria y postgrados. Fue fundador y coordinador general de fundación de ÁBACO en Red. Actualmente se desempeña como educador popular.

Zúniga Moreno, Javier Antonio

Ingeniero Forestal, Universidad Nacional Agraria (UNA). Investigador y regente en temas forestales. Técnico agropecuario en cultivos de ciclo corto y manejo de ganado mayor y menor por el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC). Coordinador de proyector forestales. Docente con más de 10 años de experiencia. Ha ejercido funciones como responsable del departamento de programas estratégicos, especialista de formación profesional, asignado a la División de Investigación para el desarrollo Sector Agropecuario. Posee aptitud para el diseño de planes de manejo en bosques naturales y plantaciones forestales. Actualmente se desempeña como director técnico metodológico en el INATEC.



índice
Revista de Educación
de Nicaragua

“[...]estamos estudiando, aprendiendo, aprovechando el tiempo porque creemos que estamos creando futuro con la educación, con la calidad de la educación[...].”

Rosario Murillo Zambrana
Vicepresidente de la República de Nicaragua



ISSN 2789567X

