

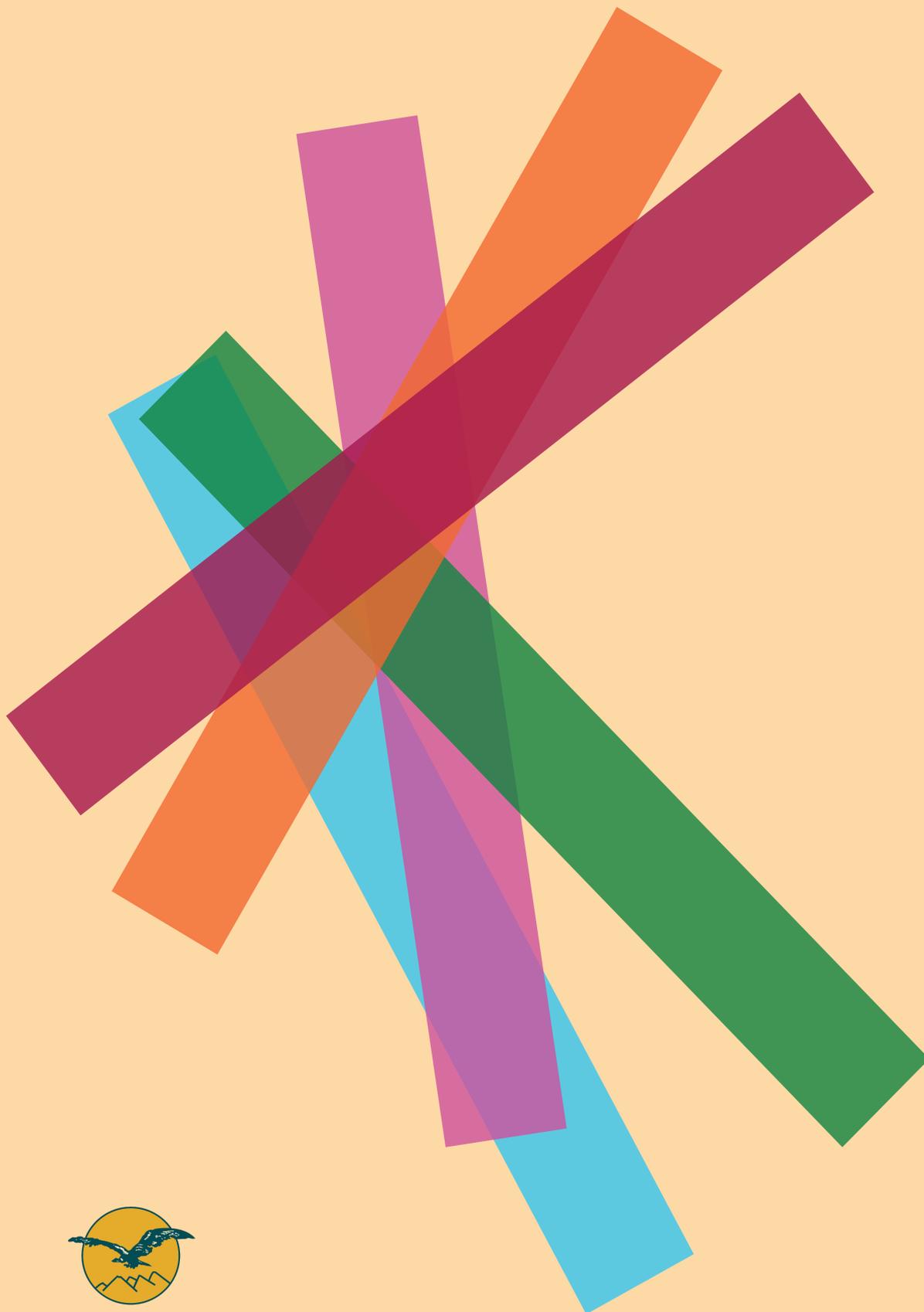
Revista Andina de Educación

e-ISSN: 2631-2816

Volumen 4, número 1

|

noviembre, 2020-abril, 2021



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

Tabla de contenidos

Revista Andina de Educación 4(1)

Área de Educación^a

^a Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

Nos complace presentarles un nuevo número de la Revista Andina de Educación, el primer número del cuarto volumen, que corresponde al periodo noviembre 2020-abril 2021.

A continuación, les presentamos el índice del número actual, que esperamos sea de su interés.

Editorial

Ruta pedagógica hacia el 2030: La propuesta de un modelo para el sistema educativo ecuatoriano

Miguel Ángel Herrera Pavo, Yadhira Espinoza-Weaver, Graciela Mariana Rivera Bilbao la Vieja, José Daniel Espinosa Rodríguez, Verónica Orellana Navarrete pp. 1-4

Investigaciones

Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina

Mariano Anderete Schwal pp. 5-10

Liderazgo directivo, modelo de medida del constructo para aplicación en Educación Básica regular

Ricardo Manuel Rossi Valverde, Ricardo Gabriel Rossi Ortiz pp. 11-22

2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia

Anna María Fernández Poncela pp. 23-29

Desafíos y dificultades de los docentes de educación primaria ante la adopción de la teleeducación

Karen Yeniree Uzcátegui Lares, José Matías Albarrán Peña pp. 45-54

El El liderazgo ético del docente universitario en la formación del ethos del futuro profesional en el contexto de la sociedad del Siglo XXI

Antonelly Castillo Gutiérrez, Felix Pastrán Calles, Jorge Mendoza Mejía pp. 55-64

Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19

María Gabriela Oñate, David Cañas pp. 65-72

Compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, Perú

Fátima Brenda Veliz-Huanca, Marilyn Yesenia Díaz-Asto, Edith Gissela Rivera-Arellano, Emilio Oswaldo Vega-Gonzales pp. 90-96

El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC

Mariel García Leal, Hernán Medrano Rodríguez, José Antonio Vázquez Acevedo, José Carlos Romero Rojas, Luz Natalia Berrún Castañón pp. 97-104

Ensayos

Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje

David Alejandro Salas Bustos pp. 36-42

Rutas de aprendizaje en la construcción de narrativas transmedia aplicadas a aulas virtuales

Gilberto Natividad Aranguren Peraza pp. 73-82

Experiencias

Educación superior no universitaria en tiempos de COVID-19: posibilidades y limitaciones de una experiencia en el conurbano bonaerense

Laura Biazzi, Juan Ignacio Báez pp.30-35

El portafolio digital síncrono interactivo

Diego Marcelo Tipán Renjifo pp. 83-89

Equipo editorial de la Revista Andina de Educación
Quito, 30 de abril de 2021



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



Table of contents

Andean Journal of Education 4(1)

Education Faculty^a

^a Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

We are pleased to present a new issue of the Andean Journal of Education, the first of the fourth volume, which corresponds to November 2020-April 2021.

Below, we present the current issue table of contents, which we hope will interest you.

Editorial

[Pedagogical pathways towards 2030: The proposal of a model for the Ecuadorian education system](#)

Miguel Ángel Herrera Pavo, Yadhira Espinoza-Weaver, Graciela Mariana Rivera Bilbao la Vieja, José Daniel Espinosa Rodríguez, Verónica Orellana Navarrete pp. 1-4

Investigaciones

[Educational inequalities during the pandemic in primary education in Argentina](#)

Mariano Anderete Schwal pp. 5-10

[Management leadership, construct measurement model for application in Regular Basic Education](#)

Ricardo Manuel Rossi Valverde, Ricardo Gabriel Rossi Ortiz pp. 11-22

[2020: Studens, Emotions, Mental Health and Pandemic](#)

Anna María Fernández Poncela pp. 23-29

[Challenges and difficulties of primary education teachers in the adoption of teleeducation](#)

Karen Yeniree Uzcátegui Lares, José Matías Albarrán Peña pp. 45-54

[The ethical leadership of the university teacher in the formation of the ethos of the future professional in the context of the 21st-century society](#)

Antonelly Castillo Gutiérrez, Felix Pastrán Calles, Jorge Mendoza Mejia pp. 55-64

[COVID-19 crisis reinforces systemic inequalities in the Intercultural Bilingual System in Ecuador](#)

María Gabriela Oñate, David Cañas pp. 65-72

[Engagement to school tasks in primary school students from two educational institutions in Metropolitan Lima, Peru](#)

Fátima Brenda Veliz-Huanca, Marilyn Yesenia Diaz-Asto, Edith Gissela Rivera-Arellano, Emilio Oswaldo Vega-Gonzales pp. 90-96

[E-learning in times of pandemic: Terminal efficiency of a MOOC](#)

Mariel García Leal, Hernán Medrano Rodríguez, José Antonio Vázquez Acevedo, José Carlos Romero Rojas, Luz Natalia Berrún Castañón pp. 97-104

Ensayos

[Remote teaching and social networks: strategies and challenges to create learning communities](#)

David Alejandro Salas Bustos pp. 36-42

[Learning paths in the construction of transmedia narratives applied to virtual classrooms](#)

Gilberto Natividad Aranguren Peraza pp. 73-82

Experiencias

[Non-university higher education in times of COVID-19: possibilities and limitations of an experience in the Buenos Aires suburbs](#)

Laura Biazzini, Juan Ignacio Báez pp. 30-35

[The interactive synchronous digital portfolio](#)

Diego Marcelo Tipán Renjifo pp. 83-89

Editorial team of the Andean Journal of Education
Quito, April 30, 2021



Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.0>



Editorial

Ruta pedagógica hacia el 2030: La propuesta de un modelo para el sistema educativo ecuatoriano

Pedagogical pathways towards 2030: The proposal of a model for the Ecuadorian education system

Miguel Ángel Herrera Pavo^a, Yadhira Espinoza-Weaver^b, Graciela Mariana Rivera Bilbao la Vieja^c, José Daniel Espinosa Rodríguez^a, Verónica Orellana Navarrete^d

^a Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

^b Organización de Estados Iberoamericanos en el Ecuador. Shyris y Bélgica. Edificio Shyris Century. Piso 12. Oficinas 12 E-F-G. Quito, Ecuador.

^c Ministerio de Educación del Ecuador. Av. Amazonas N34-451 y Av. Atahualpa. Quito, Ecuador.

^d Escuela Politécnica Nacional. Av. Ladrón de Guevara, 253. Quito, Ecuador.

1. Introducción

En el Ecuador, las reformas educativas de las últimas décadas (Ave-cillas, 2019; Herrera & Cochancela, 2020) han tratado de generar un cambio desde el modelo tradicional de enseñar y aprender, ese modelo que Freire llamaba educación bancaria (Leonard et al., 1992), hacia modelos socio-constructivistas (Coll, 1985; 1996) y críticos (Giroux, 1986; McLaren, 2015), con un éxito limitado en la práctica (Castellano et al., 2019). En este último año, la pandemia nos ha enfrentado de nuevo a nuestra realidad educativa (Han, 2020; Ramonet, 2020), donde el poder transmisivo de las pantallas ha permitido dar continuidad a las formas tradicionales de hacer pedagogía (Baran et al., 2013). No obstante, la necesidad de esa reforma que genere los cambios deseados en el acto educativo sigue siendo una de las principales preocupaciones del Ministerio de Educación (Mineduc) de nuestro país, aunque estas preocupaciones se traduzcan en discursos y acciones que no terminan de aterrizar por completo en las aulas (Law, 1994).

Durante el segundo semestre del año 2020, un equipo consultor conformado por investigadores de la Universidad Andina Simón Bolívar fue reclutado por la Organización de Estados Iberoamericanos para delimitar, en colaboración con esta organización y el Mineduc, un modelo (Morin, 2005) pedagógico articulado con los fundamentos del marco normativo ecuatoriano y coherente con las políticas públicas. Este modelo se denominaría Ruta Pedagógica 2030.

Un "modelo pedagógico es una construcción teórico-formal que, fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta" (Ocaña, 2013, p. 70). Los modelos incluyen teoría, procedimientos e instrumentos (Kuhn, 1971, p. 34) que sirven de referencia, estableciendo normas y límites compartidos por una comunidad (Jiménez, 2017, p. 47). En el caso de una comunidad educativa, estos modelos refieren los objetivos y las normas generales de lo que se debe hacer en educación, explicitando los procedimientos más adecuados y los medios necesarios para el logro de los objetivos fijados (Ghiraldelli, 2017, p. 63). Es decir, orientando el desarrollo de la actividad conjunta de docentes y estudiantes en las instituciones educativas, en las aulas.

*Editorial: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador. Correos electrónicos: miguel.herrera.p@uasb.edu.ec (M. Á. Herrera-Pavo), yadhira.espinosa@oeiecuador.org (Y. Espinoza-Weaver), graciela.m.rivera@educacion.gob.ec (G. M. Rivera Bilbao la Vieja), daniel.espinosa07@gmail.com (J. D. Espinosa Rodríguez), veronica.orellana@goconsultores.net (V. Orellana Navarrete).

La intervención desarrollada por el equipo consultor tomó la forma de una investigación, que por un lado se adentró en los fundamentos epistemológicos y normativos del posible modelo pedagógico en colaboración con los principales actores del Mineduc, y, por otro, buscó comprender cómo este modelo podría ser adoptado e implementado por los y las docentes de los diferentes niveles y subniveles de la educación obligatoria. Esta investigación adoptó una perspectiva de codiseño, un método que combina investigación generativa y exploratoria con la creación de un diseño (Sanders & Stappers, 2012), y que requiere de un proceso colaborativo que involucre a los usuarios del modelo, principalmente, servidores públicos del sistema nacional de educación. Esta perspectiva puede verse como un tipo de coproducción (Bovaird, 2007) que persigue la cooperación pública y procesos de decisión compartida, considerando que las personas son "expertas en sus propias experiencias" (Visser et al., 2005, p. 129), y que, por lo tanto, aportan conocimientos variados, puntos de vista y vivencias que fortalecen los procesos de diseño. Esta primera etapa de diseño del modelo se complementó con un proceso de investigación-acción (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis et al., 2014b) en el que se trabajó estrechamente con ocho instituciones educativas públicas escogidas en función de su diversidad geográfica y cultural, para explorar las posibilidades de implementación del modelo.

2. La búsqueda de un modelo educativo

Como punto de partida para el trabajo y en consonancia con los fundamentos pedagógicos establecidos en nuestro currículo nacional, consideramos que un modelo pedagógico implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente (Coll, 2001; Ocaña, 2013), esquema que "surge del cambio de perspectiva que supone pasar de una concepción del conocimiento y del aprendizaje como procesos básicamente individuales a una concepción de los mismos como procesos sociales y situados en la actividad conjunta entre las personas en comunidades de práctica" (Mauri & Onrubia, 2008, p. 141). Tomando en cuenta estos tres elementos, las representaciones utilizadas en la exploración de conceptos con los actores clave del Mineduc no estuvieron destinadas a probar o evaluar ideas, sino más bien a concretar, explorar y desarrollar futuros posibles de forma colaborativa (Holmlid et al., 2015, p. 558) a través de un proceso de diálogo reflexivo (Blomkvist & Segelström, 2014).

No podemos olvidar que el objeto del modelo es la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que pueden conceptualizarse como procesos sociotécnicos (Royle, 2021), donde la forma en que

se articulan contextos, entornos, recursos, contenidos de aprendizaje y personas determina las posibilidades de interacción y construcción de conocimiento en torno a lo que podemos llamar la actividad conjunta (Colomina et al., 2001). Así, transformar la actividad conjunta implica introducir cambios en cómo se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, cómo se ensamblan todas las piezas en el marco sociotécnico de la práctica real del aula. En este sentido, es necesario considerar que la realidad de las aulas se configura cotidianamente bajo las prácticas materializadas por los diferentes actores involucrados en cada contexto (Law & Singleton, 2005; Mol, 1999). Por eso, esta realidad es múltiple en la medida en que es generada de diferentes formas por diferentes actores (Broad, 2015, p. 20).

Tomando en cuenta estas consideraciones, el trabajo realizado trató de definir cómo los fundamentos teóricos que sirven de base para idear la transformación educativa que se ha tratado de impulsar a través de las sucesivas reformas pueden traducirse en un modelo pedagógico concebido como un objeto frontera (Akkerman & Bakker, 2011) por su flexibilidad interpretativa. Un modelo “lo suficientemente plástico para adaptarse a las necesidades locales y las limitaciones de las varias partes que lo emplearán, pero lo suficientemente robusto para mantener una identidad común en todos los sitios” (Star & Griesemer, 1989, p. 393), de modo que pueda materializarse en la dinámica de las instituciones educativas, que han de asumir las orientaciones del modelo al punto que se vean reflejadas en unas estrategias de enseñanza ajustadas a sus diferentes realidades y prácticas.

El modelo resultante de las sucesivas rondas de codiseño que se desarrollaron con actores clave del Mineduc fue sometido a la interpretación de grupos de docentes fiscales de todas las ofertas, quienes proporcionaron sus perspectivas de rediseño (Figura 1).

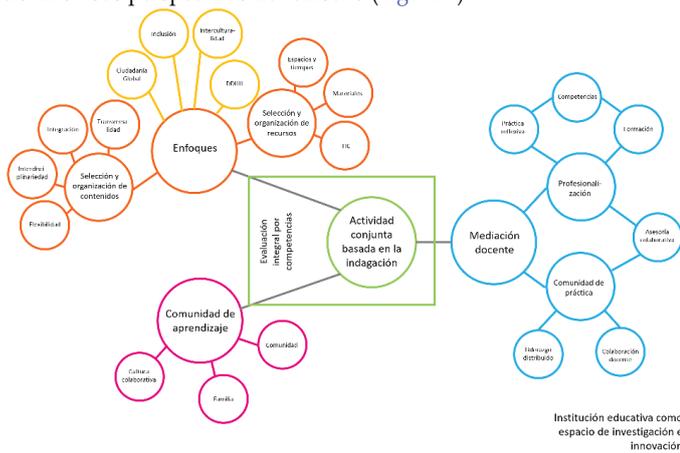


Fig. 1. Prototipo de modelo pedagógico de la Ruta Pedagógica 2030, desarrollado con el Mineduc y docentes del sistema.

La definición de la actividad conjunta, elemento central del modelo, recoge los fundamentos epistemológicos de las últimas reformas educativas, pero también la experiencia adquirida en el último año, en el que el Mineduc ha impulsado el trabajo por proyectos a partir de las fichas pedagógicas que han circulado por todo el país como soporte para los procesos educativos en el contexto de la emergencia sanitaria que cerró nuestras escuelas y colegios, así como las experiencias, diversas, de los y las docentes del magisterio nacional que han tenido que enfrentar desde la primera línea los retos planteados por esta crisis. Según el modelo, la actividad conjunta debería estructurarse a partir de metodologías basadas en la indagación. Este tipo de propuestas requieren el desarrollo de habilidades de planificación, priorización, organización, comunicación, y movilización de conocimientos (Barron & Darling-Hammond, 2016) en ambientes colaborativos. A este enfoque se pueden adscribir muchas metodologías, entre las cuales los participantes destacaron el aprendizaje basado en proyectos (Galeana, 2016; Rodríguez-Sandoval et al., 2010), el aula invertida (Bergmann & Sams, 2012; Lage et al., 2000; Talbert, 2012; Tucker, 2011) y el aprendizaje experiencial (A. Y. Kolb & D. A. Kolb, 2005), siempre desde una apuesta por la flexibilidad metodológica, curricular. Esta forma de abordar la actividad conjunta se asocia con un modelo de evaluación por competencias (Rychen & Salganic, 2003) que puedan trascender el ámbito escolar y ser aplicadas en múltiples áreas de la vida.

En este sentido, la selección de los contenidos y recursos para la enseñanza deben pasar por el filtro de diversos enfoques considerados como fundamentales en nuestro contexto educativo, como la interculturalidad (Garrote-Rojas et al., 2018), los derechos humanos (UNESCO & UNICEF, 2008), la inclusión (Valencia & Hernández, 2017) y la ciudadanía global (CIDA et al., 2008), y atender a criterios de flexibilidad e interdisciplinariedad (Gimeno et al., 2015), integralidad (Torres-Santomé, 2014) y transversalidad (Morales-Caruncho & Chacón-Gordillo, 2018). Una propuesta de este tipo entiende los espacios de aprendizaje como entornos inteligentes (Bautista & Borges, 2013) donde se prima una organización orientada a facilitar la interacción de todos los elementos de la red de aprendizaje, y las tecnologías son un medio al servicio de un proceso educativo (López, 2019) que no se agota en las paredes del aula, sino que se extiende a otros espacios (Galvis & Duart, 2020).

Esta concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje refiere a una mediación docente que se construye a partir de competencias profesionales (Perrenaud, 2004b) que ponen énfasis en la práctica reflexiva (Perrenaud, 2004a) en el seno de una comunidad de práctica, bajo un modelo de profesionalismo colaborativo (Hargreaves & O'Connor, 2018) y liderazgo distribuido (Jolonch & Martínez, 2020), donde la formación profesional atiende las necesidades del aula (Aguavil & Andino, 2019) y se apega a procesos de asesoría colaborativa que transforman la institución educativa en un espacio de aprendizaje e investigación no solo para los estudiantes, sino también para los docentes (Bolívar et al., 2007). Paralelamente, la comunidad de aprendizaje se concibe bajo un modelo colaborativo y contextualizado (Hamada & Scott, 2000) que cuenta con el apoyo corresponsable de las familias y la comunidad (Bautista, 2017; Ospina, 2015).

3. Potencialidades y limitaciones en la práctica docente

Como puede apreciarse, este modelo se aleja claramente de ese que hemos definido como tradicional y que estimamos predomina en nuestro contexto. Entonces, ¿qué podría contribuir a o dificultar su adopción? Para tratar de responder a esta pregunta, realizamos una encuesta 1864 docentes del magisterio fiscal en la que les solicitamos establecer un orden de preferencias sobre un conjunto de prácticas profesionales relacionadas con cada uno de los elementos del modelo que acabamos de presentar. La información recogida fue útil para descartar muchos de los tópicos que normalmente empleamos para justificar la dificultad de la transformación educativa que, como hemos dicho, se persigue desde hace algunas décadas. Por poner solo algunos ejemplos, vimos que la mitad de la muestra prefiere trabajar en procesos colaborativos de indagación antes que desarrollar procesos de transmisión de conocimientos y posiciona los exámenes en el último lugar de preferencias sobre la evaluación, poniendo por delante la observación y revisión de tareas; que aproximadamente dos tercios de los y las docentes, al hablar de los recursos, ponen en último lugar el uso del libro de texto y prefieren usar material propio; o que la mayoría de personas encuestadas prefiere abordar la planificación de manera flexible y abierta en colaboración con sus compañeras y compañeros.

No obstante, también identificamos que la mitad de los y las docentes están anclados en una pedagogía tradicional, transmisiva, y que en este tipo de perfil tiene relevancia la falta de experiencia profesional. Del mismo modo, vimos que la práctica reflexiva no se considera como un elemento relevante, o que existe una consideración burocrática de los planes educativos institucionales y los códigos de convivencia, lo que puede ser una evidencia de falta de liderazgo en las instituciones educativas.

En definitiva, pudimos identificar potencialidades y limitaciones, las primeras pueden ser importantes aliadas, y las últimas requieren ser atendidas desde la política pública, si se quiere que el despliegue del modelo sea una realidad en el horizonte cercano.

4. La colaboración en la aplicación del modelo

El proceso de aplicación del modelo a contextos reales para probar su aplicabilidad nos llevó a establecer una rutina de trabajo bajo un enfoque de asesoría colaborativa (Bolívar et al., 2007) con ocho instituciones educativas del sistema fiscal. Cada institución recibió el

apoyo de un asesor o una asesora que acompañó durante un periodo de 16 semanas los procesos de planificación, desarrollo de las clases y evaluación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje diseñadas para responder a las características del modelo pedagógico de manera contextualizada, de acuerdo con las características de cada institución y su comunidad educativa. Toda la intervención se desarrolló con la mediación de las TIC, debido a las medidas de distanciamiento social, y esto repercutió negativamente en las instituciones educativas rurales, que registraron importantes problemas de acceso. No obstante, cinco de las ocho instituciones completaron el ciclo de diseño, implementación y evaluación de intervenciones educativas que se apegaron a las propuestas del modelo, con el desarrollo de estrategias como el aprendizaje por proyectos colaborativos e interdisciplinarios. Los y las docentes con quienes trabajamos son conscientes de la necesidad de mejorar sus prácticas pedagógicas y se esforzaron por llevar a cabo sus iniciativas de transformación. No obstante, en este proceso se evidenció la necesidad de liderazgo para el acompañamiento de las iniciativas de transformación en las instituciones educativas, para promover el fortalecimiento de las competencias de los y las docentes relacionadas con su capacidad propositiva, su creatividad e iniciativa para identificar problemas y plantear soluciones, reforzando su capacidad reflexiva y autocrítica, y su autonomía.

El proceso de investigación-acción quería profundizar en los aspectos democráticos, equitativos, liberadores y detonadores de la transformación educativa desde la perspectiva de quienes participamos (Kemmis et al., 2014a), incluidos los y las estudiantes y la comunidad, y nos permitió constatar el potencial del sistema educativo nacional, así como la necesidad de fortalecimiento de nuestras capacidades como asesores y docentes para trabajar colaborativamente en procesos de acompañamiento que traduzcan los cambios que propone el modelo a las aulas.

4. Posibles estrategias para la implementación del modelo

El proyecto contempló la definición, junto con un grupo de actores clave del Mineduc, de un conjunto de estrategias como último paso en el diseño del modelo a partir de las experiencias de las fases previas, los datos de la encuesta y del proceso de investigación-acción desarrollado.

En estas sesiones de cierre, se destacó la existencia de una buena predisposición entre los y las docentes hacia el cambio metodológico que colisiona con la falta de competencias profesionales. En este sentido, se argumentó que, actualmente, la carrera docente prioriza, entre otros elementos, los méritos de formación continua y universitaria. Así, los y las docentes acumulan horas de formación, sin organizar adecuadamente la transferencia del conocimiento adquirido a sus contextos educativos. Esta conceptualización de la carrera no favorece el desarrollo de competencias profesionales docentes. Por ello, se estimó necesario un cambio en el modelo de formación, y su descentralización, ya que la carrera debería valorar aspectos ligados al liderazgo pedagógico y el trabajo docente en el aula. La normativa que ahora regula el acceso, la categorización y el ascenso debería modificarse, para acoger un modelo de carrera docente basado en las competencias profesionales. Deberían generarse marcos normativos para la formación en el ámbito descentralizado, las redes docentes, la mentoría y la colaboración y su incidencia en la carrera docente. Además, dado que la formación continua se ha comprobado ineficaz en términos de transferencia a las aulas del conocimiento pedagógico impartido (Narváez & Herrera, 2020), sería necesario contar con sistemas de apoyo a la docencia que funcionen bajo un modelo de asesoría colaborativa (Bolívar et al., 2007), que actúe a demanda, en función de las necesidades contextuales de los y las docentes.

Adicionalmente, se constata que el ámbito desconectado es una debilidad desde el punto de vista pedagógico. Si no se puede fortalecer, sería preciso promover la creación de una estructura de redes basada en el liderazgo pedagógico, donde las instituciones educativas lideren decisiones sobre innovación, formación e investigación. En este sentido, es necesario potenciar la autonomía institucional y el rol directivo, mediante la reforma de los procesos de regulación y gestión académica.

Por otro lado, aunque la comunidad ha comenzado a trabajar por proyectos, es necesario conceptualizar mejor esta metodología, en sus dimensiones interdisciplinar, integradora y colaborativa, su vinculación con la evaluación por competencias y su extensión a los ámbitos perso-

nal y social. Sería necesario desarrollar un marco normativo para impulsar una gestión colaborativa institucional del currículo que promoviera el diseño de la actividad conjunta basada en la indagación, caracterizado por la flexibilidad, así como generar una política de evaluación e instructivos enfocados en la evaluación por competencias. Igualmente, es necesario desarrollar con instructivos claros el marco normativo de participación de las familias en las instituciones educativas. Por último, sería necesario regular de manera flexible las salidas pedagógicas y las prácticas profesionales como estrategias de vinculación.

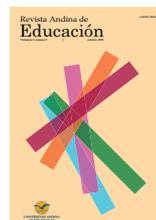
Finalmente, la experiencia acumulada durante la pandemia permite visibilizar otras opciones organizativas. El uso de las TIC permite redimensionar los espacios, recursos y actores en el proceso de aprendizaje, y reducir cargas lectivas, dejando espacio para otras actividades a instituciones, docentes y estudiantes. No es posible una dotación universal de infraestructura y equipos, pero se puede trabajar en la generación colaborativa de recursos y en coordinación interinstitucional, proporcionando alternativas al libro de texto, ampliando y diversificando los recursos del sistema con los de las familias y la comunidad.

Que estas estrategias lleguen a convertirse en política pública dependerá de la voluntad transformadora de las autoridades, pero también del empoderamiento de los actores clave en las comunidades educativas. Esta es una labor de toda la sociedad.

Referencias

- Aguavil Arévalo, J. M., & Andino Jaramillo, R. A. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 78-88. doi:10.17163/alt.v14n1.2019.06
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. doi:10.3102/0034654311404435
- Avecillas Almeida, J. I. (2019). Estudio comparativo de las propuestas epistemológicas curriculares en Educación Básica ecuatoriana durante el periodo 1996-2019. *CIEG*, 40, 138-144.
- Baran, E., Correia, A.-P., & Thompson, A. D. (2013). Tracing Successful Online Teaching in Higher Education: Voices of Exemplary Online Teachers. *Teachers College Record*, 115(3).
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2016). Perspectivas y desafíos de los enfoques del aprendizaje basados en la indagación. En *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp. 158-183). Panamá: OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF
- Bautista, G. (2017). *Intervención psicopedagógica para la mejora de la práctica educativa*. Barcelona: UOC.
- Bautista, G., & Borges, F. (2013). Smart Classrooms: Innovation in formal learning spaces to transform learning experiences. *Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology*, 15(3), 4.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. ISTE, ASCD.
- Blomkvist, J., & Segelström, F. (2014). Benefits of External Representations in Service Design: A Distributed Cognition Perspective. *The Design Journal*, 17(3), 331-346. doi:10.2752/175630614X13982745782849
- Bolívar, A., Segovia, J. D., Escudero, J. M., García Gómez, R., & González, M. T. (2007). *Asesoría Pedagógica: El centro como contexto de Innovación* [Documento en línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bovaird, T. (2007). Beyond Engagement and Participation: User and Community Coproduction of Public Services. *Public Administration Review*, 67(5), 846-860. doi:10.1111/j.1540-6210.2007.00773.x
- Broad, J. H. (2015). So many worlds, so much to do: Identifying barriers to engagement with continued professional development for teachers in the further education and training sector. *London Review of Education*, 13(1), 16-30. doi:10.18546/LRE.13.1.03
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. Falmer Press.
- Castellano Gil, J. M., Stefos, E., & Fajardo, Á. (2019). Implementación de modelos pedagógicos en Ecuador: Un estudio de caso. *Revista de Historia, Patrimonio, Arqueología y Antropología Americana*, 1, 88-116.
- CIDA, Intermón Oxfam, Ucodep, & Inizjamed. (2008). *La Educación para una ciudadanía global en la escuela de hoy* [Documento en línea].
- Coll Salvador, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33(2), 61-70.

- Coll Salvador, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Coll Salvador, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico de la educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, J. M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 437-460). Madrid: Alianza.
- Galeana de la O, L. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos* [Documento en línea].
- Galvis, Á. H., & Duarte, J. M. (2020). *Uso transformador de tecnologías digitales en educación superior*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia y RedUnete. doi:10.16925/9789587602456
- Garrote-Rojas, D., Arenas, J. Á., & Jiménez-Fernández, S. (2018). Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC. *Prisma Social*, 22, 326-345.
- Ghiraldelli, P. (2017). *O que é pedagogia*. San Pablo: Editora Brasiliense.
- Gimeno Sacristán, J., Santos, M., Torres, J., Jackson, P., & Marrero, Ja. (2015). *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, 53(17). doi:10.17227/01203916.5140
- Hamada, T., & Scott, K. (2000). Anthropology and International Education Via the Internet: A Collaborative Learning Model. *Journal of Electronic Publishing*, 6(1). doi:10.3998/3336451.0006.105
- Han, B.-C. (22 de marzo, 2020). *Coronavirus: La emergencia viral y el mundo de mañana* [Artículo de periódico]. Elpaís.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism*. Londres: SAGE.
- Herrera Pavo, M. Á., & Cochancela Patiño, M. G. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Científica*, 5(15), 362-383. doi:10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.362-383
- Holmlid, S., Mattelmäki, T., Visser, F. S., & Vaajakallio, K. (2015). Co-creative Practices in Service Innovation. En R. Agarwal, W. Selen, G. Roos, & R. Green (Eds.), *The Handbook of Service Innovation* (pp. 545-574). Springer. doi:10.1007/978-1-4471-6590-3_25
- Jiménez Carvajal, V. R. (2017). *Modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas* [Tesis Doctoral]. Universitat de les Illes Balears
- Jolonch, A., & Martínez, M. (2020). *Liderazgo para el aprendizaje: Estudio de investigación*. Barcelona: UOC.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014a). Doing Critical Participatory Action Research: The 'Planner' Part. En S. Kemmis, R. McTaggart, & R. Nixon (Eds.), *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research* (pp. 85-114). Springer. doi:10.1007/978-981-4560-67-2_5
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014b). Introducing Critical Participatory Action Research. En S. Kemmis, R. McTaggart, & R. Nixon (Eds.), *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research* (pp. 1-31). Springer. doi:10.1007/978-981-4560-67-2_1
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). *Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education* [Documento en línea].
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. doi:10.2307/1183338
- Law, J. (1994). *Organising Modernity: Social Ordering and Social Theory*. Wiley-Blackwell.
- Law, J., & Singleton, V. (2005). Object Lessons. *Organization*, 12(3), 331-355. doi:10.1177/1350508405051270
- Leonard, P., McLaren, P., Freire, P., Macedo, D., & West, C. (1992). *Paulo Freire: A Critical Encounter*. Taylor & Francis Group.
- López Costa, M. (2019). The Integration of Digital Devices into Learning Spaces According to the Needs of Primary and Secondary Teachers. *TEM Journal*, 8(4), 8. doi:10.18421/TEM84-36
- Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En C. Coll & C. Monereo, *Psicología de la educación virtual* (pp. 132-152). Madrid: Morata.
- McLaren, P. (2015). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Londres: Routledge. doi:10.4324/9781315633640
- Mol, A. (1999). Ontological Politics. A Word and Some Questions. *The Sociological Review*, 47, 74-89. doi:10.1111/j.1467-954X.1999.tb03483.x
- Morales-Caruncho, X., & Chacón-Gordillo, P. (2018). Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de Educación Primaria sobre la Educación Artística y las competencias que desarrolla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 527-546.
- Morin, E. (2005). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós.
- Narváez Yar, K., & Herrera Pavo, M. Á. (2020). Política de formación profesional continua implementada en Ecuador entre 2007 y 2017. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(1), 18-35. doi:10.33386/593dp.2020.1.178
- Ocaña, A. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ospina Botero, M. (2015). El reto de la escuela: Profundizar su relación con la comunidad Escuela y comunidad. *Zona Próxima*, 22, 236-249.
- Perrenaud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenaud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramonet, I. (29 de abril, 2020). *Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo* [Página web]. Página12.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.
- Royle, K. (2021). What's Good What's Bad? Conceptualising Teaching and Learning Methods as Technologies Using Actor Network Theory in the Context of Palestinian Higher Education. *Postdigital Science and Education*, 3(1), 120-143. doi:10.1007/s42438-020-00138-z
- Rychen, D. S., & Salganic, L. H. (2003). A holistic model of competence. En *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society* (pp. 41-62). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sanders, E., & Stappers, P. J. (2012). *Convivial toolbox: Generative research for the front end of design*. BIS.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. doi:10.1177/030631289019003001
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 9(1).
- Torres-Santomé, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 50-53.
- Tucker, B. (4 de octubre, 2011). *The Flipped Classroom: Online instruction at home frees class time for learning* [Página web]. What Next.
- UNESCO, & UNICEF. (2008). *Un enfoque de la Educación para todos basado en los derechos humanos*. París: UNICEF.
- Valencia, C., & Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40).
- Visser, F. S., Stappers, P. J., van der Lugt, R., & Sanders, E. B.-N. (2005). Contextmapping: Experiences from practice. *CoDesign*, 1(2), 119-149. doi:10.1080/15710880500135987



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>

Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina

Educational inequalities during the pandemic in primary education in Argentina

Mariano Anderete Schwal^{a, b*} 

^a Centro de Recursos Naturales Renovables de la Zona Semiárida (CERZOS), CONICET. Camino de La Carrindanga Km. 7, E1(B8000CPB). Bahía Blanca, Argentina.

^b Universidad Nacional del Sur (UNS). San Andrés 800. (8000CP). Bahía Blanca, Argentina.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 14 de septiembre de 2020

Aceptado el 13 de noviembre de 2020

Publicado el 26 de noviembre de 2020

Palabras clave:

Segregación educativa

Seguimos educando

Desigualdades

Brecha digital

TIC

ARTICLE INFO

Article history:

Received September 14, 2020

Accepted November 13, 2020

Published November 26, 2020

keywords:

Educational segregation

Seguimos educando

Inequalities

Digital divide

ICT

RESUMEN

Este artículo estudia el efecto de las medidas educativas implementadas por el gobierno argentino durante la cuarentena por Covid-19, en especial aquellas destinadas a garantizar la continuidad educativa en las escuelas mediante el programa oficial "Seguimos educando". Se analiza su aplicación teniendo en cuenta la segregación educativa vigente en el país y la posibilidad de que la educación llegue a todos los estudiantes del nivel primario por igual. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo, utilizando un método cualitativo, a partir de entrevistas a protagonistas del sistema educativo de la ciudad de Bahía Blanca, quienes debieron implementar las políticas en un contexto de desigualdad. La hipótesis del trabajo es que la brecha digital y las desigualdades en el capital cultural y económico de las familias argentinas producen un aumento de la segregación educativa durante la pandemia, generando una mayor desigualdad.

ABSTRACT

This article studies the effect of the Argentine government's educational measures during the Covid-19 quarantine, especially those aimed at guaranteeing educational continuity in schools through the official "Seguimos educando" program. This program's application is analyzed, considering the country's educational segregation and the possibility that education reaches all primary level students equally. This is an exploratory and descriptive study, using a qualitative method, based on interviews with protagonists of the educational system of the city of Bahía Blanca, who had to implement the policies in a context of inequality. The working hypothesis is that the digital divide and inequalities in Argentine families' cultural and economic capital increase educational segregation during the pandemic, generating greater inequality.

© 2020 Anderete Schwal CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La aparición de la pandemia producida por el Covid-19 generó cambios profundos en la sociedad, produciendo un aumento de la pobreza y exponiendo las desigualdades existentes. En tal sentido, América Latina es la región más desigual del planeta (Kliksberg, 2005), situación que se manifiesta en todas las áreas de la vida cotidiana. En la Argentina contemporánea existe una sociedad fragmentada y con mucha desigualdad (Kessler, 2011). Esta desigualdad se convirtió en un problema central de las políticas públicas, orientándolas a disminuir la pobreza (Millán-Smitmans, 2008). En el plano educativo se observa una reproducción de dicha desigualdad social, en tal sen-

tido "reciben más los que más tienen", en vez de "recibir más los que menos tienen" (Llach, 2006).

Ante la aparición de la pandemia por coronavirus, el gobierno nacional argentino determinó la cuarentena obligatoria de todos los ciudadanos a los efectos de disminuir la curva de contagios en el país, ya que no existía una vacuna para combatir el virus. En el ámbito educativo se presentó como un desafío poder continuar con la educación de millones de niños, niñas y adolescentes sin que puedan acudir a las escuelas. Entonces, oficialmente se desarrolló un proyecto llamado "Seguimos educando", por el cual se utilizan principalmente recursos virtuales a cargo del Ministerio de Educación y destinados a asegurar la continuidad educativa a distancia. Pero al aplicar esta solución virtual se advierte una colisión de realidades socioeconómicas, ocasionada por la desigualdad existente en el país. Obteniendo efectos educativos diversos según el sector social alcanzado por el proyecto oficial.

*Autor principal: Mariano Anderete Schwal. Centro de Recursos Naturales Renovables de la Zona Semiárida (CERZOS), CONICET. Camino de La Carrindanga Km. 7, E1(B8000CPB). Bahía Blanca, Argentina. Correo electrónico: marianoand3@hotmail.com

Los organismos internacionales, la UNESCO (2020), la UNICEF (2020) y la OECD (Burns, 2020) indican que además de la brecha digital entre clases sociales, existe una brecha familiar y advierten que los obstáculos no son sólo digitales, en cuanto a la carencia de dispositivos electrónicos, sino que las familias con menor educación tienen más dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares en casa, produciéndose así un aumento de la segregación educativa en este contexto de cuarentena.

En el presente trabajo se analiza la aplicación del proyecto educativo del Gobierno Nacional Argentino para seguir educando durante la pandemia y los efectos que generó en la educación primaria de la ciudad de Bahía Blanca, teniendo como base a la segregación educativa ya existente.

2. Antecedentes teóricos

La segregación educativa consiste en la situación por la cual los estudiantes están distribuidos de manera tal que la proporción en la que se presenta cierta característica social en una escuela —por ejemplo género, etnia, nivel socioeconómico, etc.— es significativamente diferente a la que se observa en la población de referencia (Krüger, 2014). En este trabajo, se considera a la segregación educativa según nivel socioeconómico, Veleda (2014) expresa que ésta se entiende como la división de los estudiantes según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que brindan.

Los primeros trabajos sobre segregación educativa en Argentina se remontan a Braslavsky (1985) y posteriormente a los trabajos de Kessler (2002), Tiramonti (2004), Gasparini y otros (2011), y recientemente Krüger (2019). Estos estudios muestran, con suficiente evidencia empírica, la importante distancia de acceso a la educación de calidad según sector social de pertenencia. No sólo dan cuenta de este acceso diferencial, sino también de los circuitos y recorridos diversos que realizan los estudiantes en sus trayectorias educativas según su identificación social y económica. Asimismo, dichos sectores tienen un acceso diferenciado a los recursos digitales necesarios para la educación a distancia.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el hogar son fundamentales para posibilitar el acceso a la educación en el contexto de la cuarentena. En tal sentido para estudiar en casa se requiere contar con una computadora, una tablet o un teléfono celular, acceso a internet, software o aplicaciones determinadas, conocimientos previos para utilizar dicha tecnología y tiempo disponible. A estos recursos digitales se le debe sumar la presencia de un adulto que oriente a los niños y niñas que intenten utilizarlos. Pero no todos los estudiantes en Argentina disponen de los mismos recursos digitales, existiendo una marcada desigualdad de acuerdo a la situación socioeconómica de cada familia (Formichella, & Krüger, 2020).

El concepto de “brecha digital” fue creado a fines de los noventa para definir las desigualdades en el acceso y uso de las TIC. Pimienta (2007) dice que no es otra cosa que el reflejo de la brecha social en el mundo digital. Esta brecha puede relacionarse e incluso reproducirse a través del sistema educativo de diversas maneras, ya que tanto el

alumnado, como el profesorado y las familias, cuentan con dificultades y limitaciones que impiden que las competencias tecnológicas y el acceso a recursos educativos se dé en condiciones igualitarias que permitan disminuir la brecha no sólo digital, sino también educativa.

Al considerar los recursos digitales de todas las familias, se advierten las fuentes de desigualdad entre los hogares según sus recursos económicos: (a) No todos cuentan con la calidad de los dispositivos necesarios para realizar la diversidad de actividades escolares pretendidas, ya que la antigüedad o potencia de cada equipo ofrece distintas posibilidades de trabajo; (b) la cantidad de dispositivos en el mismo hogar puede ser insuficiente para cubrir las necesidades escolares y laborales de todos sus miembros; (c) el acceso a Internet no es igual para todos; y (d) las desigualdades en el acceso a las TIC entre los estudiantes se relaciona con desigualdades en sus resultados educativos (Alderete, & Formichella, 2016).

El acceso a la educación escolar en condiciones desfavorables no permite participar integralmente de experiencias de escolaridad marcadas por el distanciamiento social. En tal sentido, las herramientas digitales que se promueven en la educación a distancia se basan en una lógica individual y técnica. Esta situación genera un obstáculo que impide sustituir las experiencias colectivas que la escuela tradicional promueve (Álvarez et al., 2020). Al analizar esta situación, Meirieu (2020) sostiene que está cada uno frente a su propia pantalla y en mutua indiferencia, consumen software en lugar de compartir conocimientos. En este contexto el aislamiento social y el desigual acceso a la tecnología producen un aumento de la segregación educativa.

La educación a distancia propuesta durante de la pandemia refleja una escolarización diferencial del alumnado de la educación primaria en función de la clase social de pertenencia, tipo de escuela, zona de residencia, región y territorio (Cabrera, Pérez, & Santana, 2020). En tal sentido Lloyd (2020) menciona que hace falta encontrar distintas formas de calificar a los alumnos que no discriminen a aquellos que no cuentan con acceso a las TIC y que tomen en cuenta las otras desigualdades que se han profundizado con la crisis económica.

3. Metodología

El trabajo que se presenta es de carácter descriptivo y cualitativo, el cual pretende estudiar la aplicación de la educación a distancia propuesta por el Gobierno Nacional en el contexto de la cuarentena por Covid-19 en Argentina, específicamente en colegios primarios de la ciudad de Bahía Blanca en un contexto de segregación educativa. La selección de las instituciones se basó en un criterio de distribución territorial según la pertenencia social de cada una, de modo tal que todos los sectores geográficos y clases sociales de la ciudad queden representados. Por tal motivo se consideraron escuelas públicas de clase media ubicadas en la zona céntrica y en el Barrio Universitario, y también de barrios populares como Villa Harding Green, Barrio Maldonado, Barrio Mariano Moreno e Ingeniero White. Asimismo, se tuvieron en cuenta escuelas de gestión privada ubicadas en el Centro de la ciudad, tanto religiosas como laicas, y con distintos tipos de subvención

estatal —cuanto menor es la subvención, mayor es la cuota mensual y se vuelven más exclusivas económicamente—.

Se realizó un recorte temporal —la aplicación del proyecto educativo dos meses después de su entrada en vigencia— y espacial —escuelas primarias pertenecientes la ciudad de Bahía Blanca—, seleccionando dentro de dicho universo diez instituciones del sector público y privado y que se correspondan a grupos de distintas clases sociales. Los criterios con que fueron seleccionadas las escuelas fue por el tipo de gestión, y por la localización y características socioeconómicas del alumnado que allí asiste.

El trabajo de campo se realizó con entrevistas a maestras del nivel primario, siendo las protagonistas de la aplicación de políticas educativas en las distintas jurisdicciones. A tales efectos, se elaboró un cuestionario que comprende los siguientes temas: características de las escuelas, nivel socioeconómico de los estudiantes, disponibilidad de tecnología y la aplicación del proyecto oficial “Seguimos educando”.

4. Resultados: “Seguimos educando” en las escuelas primarias durante la cuarentena

A partir del 15 de marzo del 2020, los docentes de escuelas primarias argentinas tuvieron que comenzar con la educación a distancia, con el objetivo de asegurar la continuidad educativa durante la cuarentena motivada por la pandemia. El Ministerio de Educación Nacional propuso el programa “Seguimos educando” como una herramienta para desarrollar dicha tarea. El mismo consiste en un portal digital que aglutina material académico y educativo que sirve como herramienta pedagógica para dictar clases a distancia, se encuentra disponible en el sitio web www.seguimoseducando.gov.ar y se complementa con programas de televisión y de radio. La Radio Nacional —AM 870 de Buenos Aires— conforma la cadena de radios más amplia del país, y fue la encargada de difundir segmentos educativos especiales durante su programación diaria. En cuanto a la televisión, se produjeron programas destinados a distintos niveles, los cuales fueron emitidos por la TV Pública —canal de aire nacional— y por los canales Paka-paka, Encuentro y Mirador. Estos últimos están disponibles en la Televisión Abierta Digital (TDA) en gran parte del país. No obstante, se requiere un televisor con antena digital para poder sintonizarlos. Estos medios audiovisuales se complementan con cuadernillos de papel para aquellos que no tengan los recursos mencionados, los cuales son repartidos por las escuelas.

En tal sentido, se indagó a docentes de escuelas primarias con distintas realidades socioeconómicas a los efectos de comprobar si todos disponen de los mismos recursos tecnológicos para destinarlos a la educación a distancia y, en particular, se los indagó sobre la aplicación del programa “Seguimos educando”. A los efectos de determinar si fue exitoso e igual para todas las escuelas o si, por el contrario, hubo diferencias según el sector social de pertenencia.

4.1 La educación a distancia en sectores de bajos recursos

Las escuelas primarias públicas más humildes, perte-

necientes a barrios de la periferia y con menores recursos económicos, se caracterizan por brindar un servicio de comedor a los estudiantes que allí concurren. Siendo para ellos la principal comida del día. Por tal motivo, cuando se cerraron las escuelas por pandemia, la primera preocupación fue continuar con dicho servicio para que sus alumnos puedan comer. La segunda preocupación fue procurarles los materiales necesarios para seguir estudiando en sus casas. El proyecto “Seguimos educando” prevé la posibilidad de entregar cuadernillos impresos en papel en caso de que los alumnos no cuenten con acceso a internet para poder realizar las actividades virtuales. Entonces, en el mismo día se entregaban los bolsones de comida para llevar, junto con los cuadernillos de educación a distancia.

En la escuela en general no todos tienen acceso a internet. Entonces ¿Sabes que se usa para poder entregarle las tareas a quienes no tienen internet? Es, el día que reparten los bolsones de comida, que son cada quince días, se les entregan el bolsón y las actividades impresas, que las imprime la directora y la vicedirectora porque no están pagando el internet en la escuela porque no hay cooperadora en este momento, entonces no tienen dinero para hacerlo.

(Docente Escuela primaria pública, Barrio Maldonado, atiende clases bajas)

No todas las familias poseen acceso a internet, es por ello que los directivos les envían las actividades en formato papel o se las dan a la familia el día que se entregan los bolsones de alimentos.

(Docente de Escuela primaria pública, Villa Harding Green, atiende a clases bajas)

En cuanto al acceso a la tecnología necesaria para el aprendizaje por internet y la comunicación con las maestras de la escuela, las familias de sectores humildes no cuentan con recursos suficientes. No tienen computadoras o tablets. Apenas tienen un teléfono celular con acceso a internet, pero se encuentran limitadas por la cantidad de datos móviles para navegar y por ser familias numerosas, donde se tienen que repartir el tiempo entre los hermanos que necesitan utilizar el recurso. La comunicación con las docentes se encuentra restringida por estas limitaciones.

No, no todos tienen acceso a internet. Solamente tienen celular, que muchas veces tienen que ir a cargarlo seguido o también pasa que piden el celular a algún vecino o alguna vecina como para poder hacer las tareas.

(Docente Escuela primaria pública, Barrio Mariano Moreno, atiende clases medias bajas)

Los chicos que están en la escuela donde yo trabajo son muy carenciados, no tienen internet, el único acceso a internet que tienen es WhatsApp. Así que se manda la información por un grupo, se tienen que descargar videos si uno quiere incluirlos o hacerlo de forma telefónica, con audios también. Por otro lado, aquellos que no tienen teléfono se les imprime las actividades, se elige un día donde la puedan pasar a buscar a la escuela y van a la escuela a retirar las actividades.

(Docente Escuela primaria pública, Ingeniero White, atiende clases bajas)

Estas dificultades tecnológicas hacen que en las escuelas primarias de sectores con bajos recursos no pueda aplicarse exitosamente la educación a distancia. En particular el programa oficial no pudo llegar a estos sectores

sino a través de cuadernillos que se complementan con los programas de radio y televisión, que tampoco son seguidos por las docentes y familias. De tal manera se afecta su eficacia como herramienta pedagógica en tiempos de cuarentena.

4.2 La educación a distancia en sectores medios

Las escuelas primarias públicas ubicadas en el centro de la ciudad y en barrios de clase media, y aquellas privadas subvencionadas por el Estado, tienen una realidad distinta a la relatada previamente. Estos colegios no brindan un servicio de comedor a sus alumnos y sus familias cuentan con recursos tecnológicos suficientes para poder aprender con el proyecto oficial de educación a distancia.

Estamos dando clase por medio de la plataforma Google Classroom. No tengo datos específicos de que algún estudiante tenga problemas con la conectividad o con el acceso a internet.

(Docente de Escuela primaria pública, Barrio Universitario, atiende a clases medias)

La gran mayoría de los chicos, se podría decir el 95% tiene internet en la casa. La mayoría tiene una computadora en la casa y sino usa el celular de los papás. Nosotros trabajamos con Classroom y después hacemos Zoom, y también grabamos videos para los nenes. Algunas de mis compañeras graban videos y los suben a YouTube para compartir con sus estudiantes.

(Docente de Escuela primaria pública, Centro, atiende a clases medias)

A pesar de poseer los recursos tecnológicos necesarios para la educación a distancia, las maestras de las escuelas primarias de estos sectores no eligen el programa oficial "Seguimos educando", sino que confeccionan sus propias clases con diversos recursos digitales como WhatsApp, Zoom, YouTube, o Google Classroom, entre otros.

No me gusta —el proyecto "Seguimos educando"—, porque por ahí no es lo que yo tengo planificado o lo explican de una manera que no me gusta a mí como docente. A mí me gusta sentarme y elegir mi material y aunque eso me lleve más tiempo es lo que a mí me gusta, entonces por eso opto por buscar mis libros, mis fotocopias. Dejo la tele como un espacio de ocio, de esparcimiento, que la miren para mirar un dibujito no para usar la tele como herramienta de estudio.

(Docente Escuela primaria pública céntrica., atiende clases medias)

En esta escuela no seguimos el programa "Seguimos educando", armamos las clases nosotras. Entre las docentes de Ciencias Sociales advirtieron una manipulación política de los contenidos y no estamos de acuerdo con eso.

(Docente de Escuela primaria pública, Barrio Universitario, atiende a clases medias)

Entre las críticas que realizan al programa oficial de educación a distancia se destacan las siguientes: (a) lo asocian con el programa de televisión y es visto como un entretenimiento, (b) no coincide con los contenidos desarrollados en clase, y (c) se cuestiona la orientación política que le imprimen a los contenidos desarrollados. Respecto a este último punto, se realizaron reclamos de un sector político opositor por la aplicación del proyecto educativo, acusando al gobierno nacional de querer adoctrinar a los estudiantes. Del mismo modo, existen docentes que asumen una postura crítica hacia las políticas del gobierno y

ven en el programa "Seguimos educando" una manifestación de sus propuestas políticas.

4.3 La educación a distancia en sectores altos

Las escuelas primarias privadas —no subvencionadas y algunas con menor subvención estatal— se encuentran ubicadas en el centro de la ciudad y están conformadas por estudiantes con familias de alto nivel socioeconómico, quienes cuentan con una cantidad de recursos tecnológicos suficientes para desarrollar exitosamente la educación virtual durante la cuarentena.

Estas escuelas se encuentran preparadas para brindar su educación a través de internet, incluso algunas ya tienen sus propias plataformas virtuales correspondientes al dominio de la institución, implementadas antes de la pandemia.

Ya desde hace varios años la institución cuenta con una plataforma virtual, mandamos la información, y se dejó de usar el cuaderno de comunicaciones para muchas instancias. Por lo tanto, al iniciar la cuarentena, nos manejamos con esta misma plataforma y las familias ya estaban familiarizadas con su uso.

(Docente de Escuela primaria privada religiosa, Centro, atiende a clases medias altas).

El método que usamos es de educación a distancia a través de un campus de la escuela que lo tenía desde siempre pero que, bueno, justo ahora hace menos de un mes se implementó uno más actualizado que se llama Microsoft Teams donde están las aulas, las materias, espacios curriculares y publicamos las tareas que corresponden por el mismo lugar.

(Docente de Escuela primaria privada laica, Centro, atiende a clases altas).

En cuanto a la aplicación del programa "Seguimos educando", las docentes de estas escuelas respondieron que no lo utilizan porque prefieren seguir con sus propias clases virtuales y contenidos del currículum oficial seguido por la institución, tal como venían funcionando previamente. Por tal motivo no le encuentran utilidad a la propuesta oficial de educación a distancia.

Si bien es una propuesta que suma a algunas realidades escolares en la nuestra en particular no sumó más que algún recurso, ya que la metodología de trabajo, la llegada a los niños, el saber cómo y qué trabajar no lo puede suministrar un programa de TV y menos un docente desconocido explicando algún que otro contenido aislado propio del currículum, pero que puede no estar en sintonía con la planificación de los docentes.

(Docente de Escuela primaria privada religiosa, Centro, atiende a clases medias altas).

De las escuelas analizadas, en los sectores de más altos recursos es donde menos se aplica el programa oficial de educación a distancia.

5. Discusión y Reflexiones finales

El sistema educativo argentino está signado por una segregación educativa muy marcada, la cual divide la calidad educativa impartida de acuerdo con el tipo de escuela y a los recursos económicos de los estudiantes que allí concurren. Es así como aquellos con mayores recursos cuentan con mayores posibilidades educativas.

La desigualdad escolar se replica y se intensifica durante tiempos de pandemia, donde la educación a distancia derivada de la cuarentena es posible para algunos que tienen los recursos tecnológicos necesarios y se vuelve imposible para otros que carecen de esos recursos, pro-

fundizando las desigualdades iniciales. La continuidad pedagógica durante la pandemia se puede desarrollar según las características de cada institución educativa, de sus docentes y fundamentalmente de los recursos tecnológicos de las familias de los estudiantes.

Tabla 1. Resumen de las diferencias entre escuelas primarias según el grupo social de pertenencia.

Pertenencia social de la Escuela Primaria	Gestión y ubicación de la escuela	Acceso a internet de las familias	Aplicación del proyecto "Seguimos educando"
Sectores bajos	Escuelas públicas de la periferia.	La mayoría no tiene acceso a internet o cuentan solo con teléfono celular.	Se entregan cuadernillos junto con bolsones de comida.
Sectores medios	Escuelas públicas del centro y barrios de clase media. Escuelas privadas subvencionadas, del centro y barrios.	La mayoría tiene acceso a internet. Tienen celulares o computadoras.	Depende de la docente a cargo.
Sectores altos	Escuelas privadas céntricas, sin subvención estatal.	Todos tienen acceso a internet, con uso de computadoras y tablets para hacer las tareas.	Las escuelas tienen sus propias plataformas digitales para la enseñanza virtual.

Fuente: Elaboración propia.

Existen diversas variables que afectan la continuidad educativa mediante la educación virtual: el tiempo disponible de los padres para ayudar a sus hijos, la tecnología existente en los hogares, los recursos pedagógicos de los docentes, las posibilidades de las escuelas, entre otras variables que condicionan la posibilidad de enseñar en tiempos de cuarentena.

En cuanto proyecto oficial llamado "Seguimos educando", no cumplió con sus objetivos como herramienta educativa durante el confinamiento obligatorio. Si bien se trata de una respuesta inmediata frente a la pandemia por parte del Ministerio de Educación de Argentina, en la práctica se ve afectado por diversos motivos. Los estudiantes de las escuelas más pobres no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios para implementarlo, mientras que las escuelas donde asisten estudiantes con mayores recursos ya cuentan con sus propios contenidos y plataformas, por lo cual sus maestras eligen no utilizarlo. Asimismo, existe desconfianza por parte de algunos docentes por la manipulación política que hace el gobierno nacional de los contenidos, mientras que otros encuentran en la televisión un medio de distracción y no una herramienta educativa.

El supuesto que propone a la tecnología como un recurso superador de las dificultades derivadas de la cuarentena es válido, pero no tiene en cuenta la brecha digital y desigualdades educativas imperantes en Argentina, las cuales se repiten en los sistemas educativos de toda Latinoamérica. De esta manera la educación a distancia utilizando recursos como internet es solo aplicable para ciertos sectores y con determinadas condiciones. Pero no se cumple en la totalidad de las escuelas, mucho menos en aquellas donde asisten los sectores vulnerables.

La solución a este problema radica en mejorar las condiciones socioeconómicas y tecnológicas de los sectores más vulnerables, y así ayudarlos para acceder a una educación a distancia de calidad. Al mismo tiempo se deberían desarrollar contenidos educativos de calidad buscando un consenso con la comunidad educativa. De lo contrario serán en vano los esfuerzos del Estado para desarrollar la educación a distancia en tiempos de pandemia, como lo intentado con el programa nacional "Seguimos educando".

Referencias

- Alderete, M. V., & Formichella, M. M. (2016). El acceso a las TIC en el hogar y en la escuela: su impacto sobre los logros educativos. *Revista de Economía del Rosario*, 19 (2), 221-242.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3), 25-43. doi:10.15366/riejs2020.9.3.002
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Flasco-GEL.
- Burns, T. (18 de marzo, 2020). *A helping hand: Education responding to the coronavirus pandemic*. OCDE *Education Skills Today*.
- Cabrera, L., Pérez, C.N., & Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 27-52. doi:10.17583/rise.2020.5613
- Formichella, M., & Krüger, N. (2020). *Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. La investigación en ciencias sociales en tiempos de la pandemia por Covid-19*. Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca, SCyT, UNS.
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., & Vázquez E. (2011). La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Revista Desarrollo Económico*, 51(202), 35-57.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2011). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Laboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 24.
- Kliksberg, B. (2005). América Latina: La región más desigual de todas. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 411-421

- Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33 (63), pp. 513-542. doi:10.15446/cuad.econ.v33n63.45344
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 35-67. doi:10.14507/epaa.27.3577
- Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa: Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Granica.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Meirieu, Ph. (18 de abril, 2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? *Movimiento cooperativo de escuela popular*.
- Millán-Smitmans, P. (2008). Políticas públicas y desigualdades regionales en la distribución del ingreso en la Argentina. *Ensayos de Política Económica*, 2, 28-45.
- Pimienta, D. (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. Santo Domingo: Funredes.
- UNESCO (2020). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*.
- UNICEF (2020). *La educación frente al Covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. Madrid: UNICEF.
- Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. *Diálogo educativo*, 3(5), 94-110.
- Veleda, C. (2014). *Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires*. CIPPEC. UNICEF, Buenos Aires.



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.2>

Liderazgo directivo, modelo de medida del constructo para aplicación en Educación Básica regular

Management leadership, construct measurement model for application in Regular Basic Education

Ricardo Manuel Rossi Valverde^{a,*} , Ricardo Gabriel Rossi Ortiz^b 

^a Universidad Tecnológica del Perú, sede Chimbote, Ancash. Km 424 Panamericana Norte, Calle 56, s/n. Ancash 02710, Perú.

^b Universidad Privada Antenor Orrego, sede Trujillo, La Libertad. Av. América Sur, 3145, urb. Monserrate. Trujillo 13007, Perú.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 09 de octubre de 2020

Aceptado el 09 de diciembre de 2020

Publicado el 23 de diciembre de 2020

Palabras clave:

Liderazgo directivo

Docentes

Educación Básica Regular

Análisis Factorial Confirmatorio

Modelo de medida

ARTICLE INFO

Article history:

Received October 09, 2020

Accepted December 09, 2020

Published December 23, 2020

Keywords:

Management leadership

Teachers

Regular Basic Education

Confirmatory Factor Analysis

Measurement model

RESUMEN

En este trabajo de investigación cuantitativa se utilizó el Análisis Factorial Confirmatorio con el siguiente objetivo: Ajustar un modelo de medida del constructo liderazgo directivo para su aplicación en Educación Básica Regular. La muestra estuvo conformada por 206 docentes de La Libertad, en Perú. La matriz de componente rotado y los índices de fiabilidad compuesta, de varianza extraída y de bondad de ajuste ($X^2_{normado} = 2,90$; $NFI = 0,93$; $IFI = 0,95$; $TLI = 0,94$; $CFI = 0,95$ y $RMSEA = 0,096$) confirmaron que el constructo estudiado es sólido con 4 dimensiones y 13 ítems. El modelo de medida ajustado permitirá valorar los niveles del liderazgo en los directores de las instituciones educativas de Educación Básica Regular, aceptablemente.

ABSTRACT

In this quantitative research work the Confirmatory Factor Analysis was used with the following objective: To adjust a measurement model of the directive leadership construct for its application in Regular Basic Education. The sample consisted of 206 teachers from La Libertad, in Peru. The rotated component matrix and the composite reliability, extracted variance and goodness of fit indices ($X^2_{normed} = 2,90$; $NFI = 0,93$; $IFI = 0,95$; $TLI = 0,94$; $CFI = 0,95$ and $RMSEA = 0,096$) confirmed that the studied construct is solid with 4 dimensions and 13 items. The adjusted measurement model will allow to assess the levels of leadership in the directors of the educational institutions of Regular Basic Education, acceptably.

© 2020 Rossi Valverde, & Rossi Ortiz CC BY-NC 4.0

1. Introducción

Las organizaciones de Educación Básica Regular en el Perú cumplen un rol trascendental en el desarrollo de los educandos de los niveles primaria y secundaria, es decir, estudiantes entre los 6 y 17 años, pero, estas instituciones están expuestas a la influencia de múltiples variables en el camino hacia el logro de los objetivos institucionales, entre los que destaca el brindar un servicio educativo de calidad. La realidad peruana en el ámbito educativo tiene aún un largo camino que recorrer para brindar un servicio educativo de calidad, lo cual involucra el rol que cumple el director de la institución, para ello la formación de los directores tiene que contemplar el fortalecimiento de una variable importante en este escenario, el liderazgo directivo. Al respecto, Freire y Miranda (2014, p. 12) comentan que diversos estudios coinciden en afirmar que el liderazgo es

muy importante para una buena gestión del director y que se logre brindar una educación de calidad en los centros educativos, entre los estudios mencionados se encuentra el de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú.

En concordancia con Freire y Miranda (2014), Rivera (2018) argumenta que el rol del director en la escuela relacionado al liderazgo, surge como un complemento relevante de aquellos factores que influyen en la calidad educativa, tales como: “[...] las características propias del alumno, del hogar al que pertenece, de la escuela a la que asiste, del tamaño de la clase, de los compañeros de clase – pares –, y de los profesores que imparten clases” (p. 62). Por ello, se asegura que el director tiene influencia, a través de su liderazgo y su capacidad de gestión, en el rendimiento académico de los estudiantes. (Rivera, 2018, p. 63).

Siguiendo la misma línea de opinión, en cuanto al rol del director y su liderazgo, Anderson (2010) menciona que:

Específicamente, la evidencia disponible respecto del liderazgo exitoso en el aprendizaje de los estudiantes justifica dos afirmaciones (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004):

*Autor principal: Ricardo Manuel Rossi Valverde. Pontificia Universidad Católica del Perú. Av. Universitaria 1801, San Miguel. Lima 32, Perú. Correos electrónicos: a20024959@pucp.edu.pe (R. M. Rossi valverde), rrossio@upao.edu.pe (R. G. Rossi Ortiz).

1. El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos.
2. Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (Ej. escuelas vulnerables).

(p. 35)

Sin embargo, Anderson (2010) no solo destaca el rol del liderazgo en el escenario educativo chileno, además, menciona que Leithwood y Riehl (2005) identificaron para este constructo 4 dimensiones que definen el liderazgo escolar efectivo, a saber: “establecer direcciones”, “desarrollar personas”, “rediseñar la organización”, y “gestionar la instrucción”; las cuales incluyen 14 indicadores. (p. 39). Se entiende que Anderson (2010) se está refiriendo al liderazgo directivo a pesar de que hace referencia al liderazgo escolar efectivo, toda vez que las dimensiones del constructo propuesto se orientan al rol del director de la institución alineadas con el liderazgo directivo.

Sin embargo, para la misma realidad chilena algunos investigadores han optado por utilizar otras propuestas para identificar estilos de liderazgo directivo en lugar de medir los niveles del constructo, tal es el caso del trabajo desarrollado por Leal-Soto, Alborno y Rojas (2016, p. 193), quienes utilizaron un instrumento para medir el liderazgo directivo considerando 3 dimensiones: transaccional, transformacional y pasivo-evitativo. La muestra correspondió a 127 profesores de 14 establecimientos secundarios de Iquique, en Chile. Según sus hallazgos, predominaron los liderazgos transformacional y transaccional sobre el pasivo-evitativo. En este caso, las dimensiones consideradas para valorar el liderazgo directivo corresponden a la propuesta de Bass y Avolio (1995), con el instrumento denominado Cuestionario multifactorial de liderazgo el cual consta de 45 ítems (Leal-Soto et al., 2016, p. 197).

El interés en este trabajo se alinea con la propuesta de Anderson (2010), aunque este es aplicable a la realidad chilena, por ello, surgió la necesidad de contar con un instrumento para medir los niveles del liderazgo directivo para la realidad peruana, de tal forma que se pueda medir esta variable de una forma pragmática en instituciones de Educación Básica Regular. Por lo anterior, se revisó el trabajo desarrollado por Gonzales (2014), quien tuvo como objetivo establecer la relación entre el liderazgo directivo y el clima organizacional en una institución educativa pública denominada “Luciano Castillo Colonna” ubicada en el distrito de Bellavista, en la ciudad de Sullana, departamento de Piura, en Perú; en este trabajo se utilizó un instrumento diseñado con la opinión de docentes peruanos para medir específicamente el liderazgo directivo. Gonzales (2014, pp. 36-37), en su trabajo, explica que la muestra estuvo conformada por 62 docentes de los niveles inicial (4 docentes), primaria (22 docentes) y secundaria (37 docentes). Asimismo, Gonzales (2014, p. 76) comenta que al aplicar el instrumento de 5 dimensiones y 33 ítems propuesto por Rossi (2013) a una muestra previa, obtuvo un Alfa de Cronbach (α) igual a 0,9242; lo cual confirma la confiabilidad de este. La principal conclusión que Gonzales (2014) menciona en su trabajo es:

La correlación entre el nivel del Liderazgo del Director y el Clima Organizacional en la Institución Educativa Pública Luciano Castillo Colonna del Distrito de Bellavista - Sullana-2014; se encuentran aso-

ciadas en un 46,84%. observándose que el coeficiente de correlación es de 0,4684.

(p. 50)

Gonzales (2014, p. 51), entre otros, recomienda que se incentive el desarrollo de más investigaciones que permitan generar condiciones óptimas del clima organizacional, pero a través de un liderazgo que sea efectivo, en la institución educativa, lo que implica medir el nivel del liderazgo directivo, con cierta frecuencia.

Un trabajo cuantitativo interesante corresponde al desarrollado por Freire y Miranda (2014), quienes diferenciando el liderazgo administrativo del liderazgo pedagógico, midieron el liderazgo pedagógico con la opinión de los docentes utilizando un instrumento de 11 ítems y una escala tipo likert con 4 opciones de respuesta, el instrumento corresponde al “*Teaching and Learning International Survey*, construida sobre la base del *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) y de un trabajo realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) en el 2008” (pp. 22-23). Para su trabajo, Freire y Miranda (2014) confirmaron que el constructo es unidimensional y obtuvieron un valor de 0,9 para el alpha de Cronbach, lo que representa una alta confiabilidad. Entre las conclusiones de las autoras, se sustenta que: “La correlación entre el liderazgo [pedagógico] y el rendimiento en Comprensión Lectora es de 0,25, y de 0,14 en el caso de Matemática” (Freire y Miranda, 2014, p. 35). Lo cual, evidencia la importancia del liderazgo directivo en el rendimiento académico de los estudiantes, dado que el liderazgo del director contribuye a la calidad educativa.

Por otro lado, se estudió la investigación que realizó Ontiveros (2015, p. 28) en la Universidad de Montemorelos, en México, comprobando que se utilizó el instrumento propuesto por Rossi (2013) para medir las diferencias en la percepción del liderazgo directivo respecto al nivel académico. Ontiveros (2015) aplicó el instrumento de 33 ítems contenidos en 5 dimensiones a una muestra constituida por 96 profesores, asumiendo la misma confiabilidad ($\alpha = 0,965$) hallada por Rossi (2013, p. 11). En cuanto a los resultados Ontiveros (2015) explica que el nivel de liderazgo directivo hallado fue: “[...]”muy bueno (41.7 %), seguido de un “excelente” liderazgo (35.7 %) [...]” (p. 28). Entre sus conclusiones, Ontiveros (2015) menciona que: “El sector educativo necesita directivos que involucren todas sus habilidades, conocimientos y valores. Requiere que sus directores desarrollen competencias enfocadas en un liderazgo efectivo, así como la creación de ambientes propicios para la convivencia de los profesores, alumnos y directores” (p. 29). En una de sus conclusiones, Ontiveros (2015) argumenta lo siguiente:

Este estudio ayudará a los administradores de la Universidad de Montemorelos en la selección de los directores de las diversas escuelas de acuerdo con el perfil requerido para el logro de los objetivos organizacionales. De igual manera, muestra la importancia del liderazgo directivo percibido por los profesores. Dentro de las limitaciones de este estudio podemos mencionar que el instrumento se aplicó únicamente a los profesores que tienen trato directo con el director evaluado. Se sugiere que en futuras investigaciones se aplique a los directores para contrastar la autopercepción de su liderazgo.

(p. 29)

En la conclusión anterior, Ontiveros (2015) sugiere que se continúe midiendo el liderazgo directivo, lo cual es impor-

tante considerando que un buen director no sólo debe ser un excelente gestor, también debe ser líder en su institución.

Se revisó el trabajo de Salvador y Sánchez (2018), quienes tuvieron como objetivo determinar la relación entre liderazgo directivo y compromiso organizacional docente en la Red Educativa N° 22 - Unidad de Gestión 01 ubicada en la provincia de Lima, distrito de Pachacamac, en Perú. Según los autores, la muestra estuvo constituida por 110 docentes de: I.E.N. Roxanita Castro Witting (20), I.E.N. Santa Rosa de Collanac (20) y I.E.N. San Francisco de Asís (70); se verificó que el instrumento utilizado para medir el liderazgo directivo constó de 3 dimensiones: Establecimiento de Metas y Expectativas, Gestión de recursos estratégica y Promoción y Participación en el Desarrollo Profesional; sin embargo, no se especificó el número de ítems del constructo y no se mostró evidencia de procesos de validez de constructo y confiabilidad, por ello no se tomó en cuenta esta propuesta para el presente trabajo.

Al estudiar el trabajo desarrollado por Sáenz (2019), se verificó que tuvo como objetivo determinar la relación entre el liderazgo directivo y la participación de los padres de familia en las instituciones educativas República del Ecuador, Miguel Grau y Eloy Gaspar Ureta de la Red N° 09 Nueva Esperanza, ubicada en Villa María del Triunfo, en Lima, Perú; además, Sáenz (2019) en el sustento teórico menciona que: “[...]Las dimensiones para la presente investigación fueron propuestas por Rossi (2013), el cual considera las siguientes dimensiones: Afianzar la organización, motivar a sus colaboradores, modelar el comportamiento, generar un buen clima institucional y consolidar el liderazgo” (p. 23), fundamentando la operacionalización de la variable liderazgo directivo. En cuanto a la muestra seleccionada para su trabajo, Sáenz (2019, p. 42) describe que ésta estuvo conformada por 300 padres de familia de las I.E. de la Red N° 09 Nueva Esperanza. Asimismo, Sáenz (2019, p. 45) menciona que la confiabilidad del instrumento ($\alpha = 0,965$) correspondió al valor hallado por Rossi (2013, p. 11). La principal conclusión de Sáenz (2019) fue:

De los resultados se determina que existe una relación entre el liderazgo directivo y la participación de los padres de familia en las instituciones educativas de la Red N 09. Villa María del Triunfo 2015, habiéndose obtenido un coeficiente de correlación de Spearman de 0,339 y un nivel de significancia de 0.001.

(p. 84)

Lo relevante del trabajo de Sáenz (2019) corresponde a que el instrumento no fue aplicado a los docentes de las instituciones educativas del estudio, sino que fue aplicado a una muestra de los padres de familia de las instituciones educativas estudiadas, lo cual es interesante dado que los padres de familia también están involucrados en la educación de sus hijos y conocen al director de la institución en donde éstos estudian, se involucran participando en las actividades institucionales, además de integrar la Asociación de Padres de Familia (APAF), como se denomina a las organizaciones que conforman los padres de familia en el Perú.

De acuerdo con las publicaciones revisadas y descritas anteriormente, surgió el interés por los trabajos desarrollados por Gonzales (2014), Ontiveros (2015) y Sáenz (2019), quienes utilizaron un instrumento en común para medir el nivel del liderazgo directivo en sus estudios, este instrumento fue propuesto por Rossi (2013) y construido a partir de la opinión de 500 docentes peruanos de Educación Bá-

sica Regular de los departamentos de La Libertad, Ancash y Cajamarca, en Perú, tomando en cuenta que este constructo “[...]es un concepto, que puede ser definido a nivel de sus dimensiones constitutivas de modo tal que pueda ser observable y por ende medible” (Kerlinger y Lee, 2002, pp. 35-36). Esta definición encaminó el trabajo de Rossi (2013) para seguir las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes sugieren que: “[...] cuando se construye un instrumento, el proceso más lógico para hacerlo es transitar de la variable a sus dimensiones o componentes, luego a los indicadores y finalmente a los ítems o reactivos”. (p. 211). Con el proceso llevado a cabo, Rossi (2013) identificó 5 dimensiones del constructo, las cuales permiten medir el nivel del liderazgo directivo a través de 33 ítems del cuestionario de opinión relacionado. Para verificar la validez de constructo de este instrumento se utilizó la técnica del Análisis Factorial Exploratorio, la cual es impulsada por los datos para determinar el número adecuado de factores comunes, como etapa previa del proceso de desarrollo de la escala y construcción de la variable (Fernández, 2015, p. 41). Sin embargo, surgió la curiosidad por verificar la solidez del constructo considerando lo que comentan Pérez-Gil, Chacón y Moreno (2000): “[...] [El análisis factorial exploratorio es una aproximación inductiva o exploratoria] supone una aproximación débil a la definición y/o validación de un constructo” (p. 443). En cuanto a la confiabilidad del instrumento, Rossi (2013) mencionó que obtuvo un $\alpha = 0,965$; valor similar al hallado por Gonzales (2014).

También se tomó en cuenta que los autores Gonzales (2014), Ontiveros (2015) y Sáenz (2019) no verificaron en sus trabajos la validez de constructo antes de aplicar el instrumento, por lo que mereció mayor atención revisar el instrumento y así disponer de un modelo de medida pragmático utilizando el Análisis Factorial Confirmatorio, el cual está basado en la evaluación de la estructura factorial y la carga factorial por ítem, por lo que se recomienda utilizarlo después de que el constructo ha sido definido a través de un sustento teórico y aplicaciones empíricas previas. (Fernández, 2015, p. 41). Se refuerza la idea anterior con la opinión de Fernández (2015):

El análisis factorial confirmatorio se ha convertido en una de las técnicas estadísticas más utilizadas a nivel mundial, desde sus primeros exponentes (véase Joreskog, 1969 y 1971) que presentan el planteamiento teórico-matemático de estos modelos hasta recientes aplicaciones para la evaluación psicométrica de instrumentos, la validación de constructos, la estimación de efectos de posible causalidad, entre otros usos que se le pueden dar a estos modelos.

(p. 40)

Los trabajos de investigación orientados a proponer modelos de medida de constructos se basan en la opinión de autores reconocidos como Hair, Anderson, Tatham y Black (1999), quienes explican que “En una estrategia de desarrollo del modelo, el investigador comienza con un modelo inicial y sigue con una serie de reespecificaciones del modelo, con las que cada vez se espera mejorar el ajuste del modelo mientras se mantenga la concordancia con la teoría subyacente” (p. 640). Un modelo de medida le permitirá al investigador evaluar empíricamente cómo contribuye cada ítem en el instrumento y, además, verificar cómo la escala del modelo mide el concepto, es decir, si es fiable (Hair et al.; 1999, p. 14).

Las experiencias empíricas previas con el instrumento propuesto por Rossi (2013) alentaron el desarrollo del presente trabajo, para lo cual se tomó en cuenta que para especificar un modelo de medida se hace una transición desde un análisis factorial exploratorio, en la que el investigador no tiene el control sobre qué ítems describen cada factor del constructo, a un análisis factorial confirmatorio, en el que el investigador puede especificar qué ítems van a definir cada factor del constructo. En este caso, aquellos ítems observados o valorados por los encuestados pasan a ser indicadores en el modelo de medida, porque se pueden utilizar para medir o “indicar” los factores latentes del constructo (Hair et al., 1999, p. 625). Complementando la idea anterior, se puede agregar que lo relevante de este proceso se centra en el patrón de las relaciones que se presentan en las valoraciones que hacen los encuestados para cada ítem del instrumento (Hair et al., 1999, p. 628).

Para ajustar el modelo de medida del constructo liderazgo directivo se tomaron en cuenta dos criterios de decisión que permitieron identificar aquellos ítems que no contribuían a darle solidez al constructo, para lo cual se halló la carga factorial por ítem, con la cual se calculó el Índice de Fiabilidad Compuesta (IFC), dado que “La fiabilidad es una medida de la consistencia interna de los [...] [ítems] del constructo, que representa el grado en que éstos «indican» el constructo común latente [...] [y] ofrecen al investigador una mayor confianza de que todos los [ítems] individuales son consistentes en sus medidas. Un valor umbral comúnmente aceptado para aceptar la hipótesis de fiabilidad es 0,70” (Hair et al., 1999, p. 638). Además, se halló el Índice de Varianza Extraída (IVE) que “[...] refleja la cantidad total de la varianza de los [...] [ítems] tenida en cuenta por el constructo latente. Los mayores valores de la varianza extraída se producen cuando los [...] [ítems] son verdaderamente representativos del constructo latente. La varianza extraída es una medida complementaria del valor de la fiabilidad del constructo [...] se sugiere que el valor de la varianza extraída debería exceder de 0,50 para un constructo]” (Hair et al., 1999, p. 639).

Para evaluar la calidad de ajuste del modelo de medida se utilizaron estadísticos de bondad de ajuste, para ello Kline (2011, p. 204) menciona que hay algunos índices muy usados en la literatura de Modelo de Ecuaciones Estructurales o SEM, además de la prueba Chi cuadrado o X2 (implica obtener pequeños valores), estos son: *Root Mean Square Error of Approximation* o RMSEA ($< 0,08$), *Comparative Fit*

Index o CFI ($> 0,90$), entre otros. En este trabajo se utilizaron aquellos estadísticos que proporcionó el IBM SPSS Amos, entre los cuales tenemos: X2 normado (CMIN/DF), RMSEA, CFI, *Normed Fit Index* o NFI ($> 0,90$), *Incremental Fit Index* o IFI ($> 0,90$) e Índice de Tucker-Lewis o TLI ($> 0,90$).

Respecto a los modelos de medida, López y Gallegos (2015), llevaron a cabo un trabajo de investigación para analizar la estructura factorial y consistencia interna de un instrumento para medir el liderazgo directivo en la realidad chilena, el cual fue adaptado de la escala “*The Distributed Leadership Inventory*” (DLI) propuesta por Hulpia, Devos y Rosseel (2009). El instrumento base contiene 42 ítems y 6 dimensiones: Cooperación de los equipos de liderazgo (10 ítems), Apoyo del director (10 ítems), Apoyo del equipo de gestión (10 ítems), Supervisión del director (3 ítems), Supervisión del equipo de gestión (3 ítems) y Participación en el proceso de toma de decisiones (6 ítems). Los autores trabajaron con una muestra de 511 docentes y obtuvieron un modelo con indicadores de ajuste (X2 = 234,310, gl = 137, $\rho = 0,001$; RMSEA = 0,037; CFI = 0,956; NFI = 0,986; GFI = 0,873 y X2 normado = 1,710) constituido por 5 dimensiones y 35 ítems; lo cual representó un referente para el presente trabajo.

En base a lo argumentado anteriormente, el objetivo del presente estudio fue: Ajustar un modelo de medida del constructo liderazgo directivo para su aplicación en Educación Básica Regular.

2. Metodología y materiales

El diseño de enfoque cuantitativo, descriptivo, no experimental y transeccional, tomó como punto de partida el constructo liderazgo directivo utilizado por Ontiveros (2015), Gonzales (2014) y Sáenz (2019), que se muestra en la tabla 1. En esta tabla 1, se observa el constructo está compuesto por 5 dimensiones: afianzar la organización (13 ítems), modelar el comportamiento (9 ítems), motivar a sus colaboradores (4 ítems), consolidar el liderazgo (5 ítems) y generar un buen clima institucional (2 ítems); lo que constituyen los 33 ítems o reactivos del cuestionario de opinión que se aplicó a los encuestados de los tres autores mencionados para medir esta variable. También, en la tabla 1, se observa la columna “Simbología” en donde se muestra la representación simbólica cada uno de los ítems del constructo para llevar a cabo el proceso de ajuste del modelo, utilizando el Análisis Factorial Confirmatorio, mediante el IBM SPSS Amos.

Tabla 1. Dimensiones e ítems del constructo liderazgo directivo.

Constructo	Dimensión	#	Ítem	Simbología
Liderazgo directivo	Afianzar la organización	1.	Trata de satisfacer mis necesidades.	aforg1
		2.	Sabe encaminar nuestros esfuerzos hacia las metas.	aforg2
		3.	Conoce lo que se debe hacer para lograr las metas.	aforg3
		4.	Sabe comunicar sus ideas.	aforg4
		5.	Se hace entender cuando da instrucciones.	aforg5
		6.	Brinda solución a los problemas en forma práctica.	aforg6
		7.	Comparte sus propuestas de solución a los problemas.	aforg7
		8.	Toma decisiones acertadas.	aforg8
		9.	Promueve el trabajo en equipo.	aforg9
		10.	Participa en el trabajo en equipo.	aforg10
		11.	Asume los cambios con optimismo.	aforg11

Constructo	Dimensión	#	Ítem	Simbología
Liderazgo directivo	Afianzar la organización	12.	Se adapta fácilmente a los cambios.	aforg12
		13.	Genera el cambio cuando es necesario.	aforg13
	Modelar el comportamiento	14.	Sí practica valores morales.	mdcom14
		15.	Me inspira respeto.	mdcom15
		16.	Cuida su imagen.	mdcom16
		17.	Es un ejemplo para seguir.	mdcom17
		18.	Tiene buenos hábitos.	mdcom18
		19.	Me inspira con su plan de vida.	mdcom19
		20.	Brinda un trato justo.	mdcom20
		21.	Promueve el respeto mutuo.	mdcom21
		22.	Es tolerante.	mdcom22
		Motivar a sus colaboradores	23.	Me motiva su entusiasmo.
	24.		Comparte su visión personal.	motcol24
	25.		Transmite su optimismo.	motcol25
	26.		Es muy dinámico.	motcol26
	Consolidar el liderazgo	27.	Logra que me comprometa.	conslid27
		28.	Atiende mis necesidades.	conslid28
		29.	Me guía en la solución de los problemas.	conslid29
		30.	Me inspira confianza.	conslid30
		31.	Me escucha atentamente.	conslid31
	Generar un buen clima institucional	32.	Trata bien a las personas.	genclim31
		33.	Crea un ambiente de confianza mutua.	genclim33

Fuente: Rossi (2013, p. 11). La simbología de cada ítem ha sido agregada para este trabajo.

La población quedó definida por todos los docentes de Educación Básica Regular que laboran en la Región La Libertad, en el Perú. Al mes de marzo 2020, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020) corresponde a 31.268 docentes de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria. Se coordinó con las autoridades regionales correspondientes, quienes accedieron a brindar las facilidades, pero, por las restricciones de seguridad sanitaria impuestas ante la pandemia del COVID 19, aceptaron aplicar la encuesta a través del uso de las redes sociales disponibles por medio del Internet, con lo cual se facilitó el desarrollo del trabajo. Para la muestra se tomó en cuenta la recomendación de Batista-Foguet, Coenders y Alonso (2004), quienes sustentan que para llevar a cabo el proceso de ajuste de un instrumento de medición de un constructo se debe contar con un tamaño de la muestra de al menos 200 sujetos, pero, también se tomó en cuenta que, según Hair et al. (1999), “[...] es más habitual un mínimo de al menos cinco encuestados para cada parámetro estimado [...]” (p. 631); lo que representaría al menos 165 sujetos. En un lapso de ocho semanas se recibió respuesta de 206 docentes, de los cuales 117 fueron mujeres, 89 fueron hombres; en cuanto al nivel educativo correspondió a 19 docentes de Inicial, 84 de Primaria y 103 de Secundaria. Respecto a los sujetos de la muestra, se entiende que la elección de los sujetos de esta no fue al azar, fue por conveniencia, debido a que no se tuvo acceso aleatoriamente a los sujetos de la población, es decir, se tomó en cuenta que “[...] el elemento se autoselecciona o se ha seleccionado debido a su fácil disponibilidad” (Kinneer & Taylor, 1998, p. 203).

El desarrollo del proceso investigativo implicó: Un primer momento, en el cual se recolectaron y registraron los datos en un archivo Excel de Microsoft con las

respuestas valorizadas en una escala de medición tipo Likert de 5 niveles (1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre, 5 = siempre). En un segundo momento, se procesó la información con SPSS v.23 para obtener la Varianza total explicada y así verificar el número de factores que explican la varianza, además se obtuvo la Matriz de componente rotado, para obtener la carga factorial (CF) de cada uno de los ítems del instrumento. En un tercer momento, se trasladaron los datos a otro archivo Excel de Microsoft para calcular el Índice de Fiabilidad Compuesta (IFC) de cada dimensión del constructo, así como para comprobar la validez convergente mediante el cálculo el Índice de Varianza Extraída (IVE) por dimensión, tomando en cuenta las recomendaciones de Fornell y Larcker (1981); con lo cual se decidió qué ítems constituirían el modelo de medida ajustado en base a dos criterios: IFC > 0,70 e IVE > 0,50. En un cuarto momento, se utilizó SPSS Amos para hallar los índices de bondad de ajuste mediante el método de Máxima verosimilitud (*Maximum likelihood*) que confirmarían si el modelo de medida era aceptable.

3. Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos con el tratamiento de los datos, con la siguiente secuencia:

- Para el análisis de los componentes principales del constructo, el cual se basa en combinaciones lineales no correlacionadas de las variables observadas, se obtuvo la Varianza total explicada (ver tabla 2). La estructura subyacente del conjunto de datos recolectados permitió deducir cuántos factores (dimensio-

- nes) latentes explican la mayor parte de la varianza común, desde el punto de vista empírico, sin tener en cuenta el aspecto teórico.
- b. Para el análisis factorial del constructo se obtuvo la Matriz de componente rotado (ver [tabla 3](#)), la cual permitió identificar cómo se agrupan las variables observadas con cada componente identificado en la Varianza total explicada, y, además, permitió obtener la carga factorial por cada variable observada o ítem del constructo, insumos necesarios para construir la [tabla 4](#).
 - c. Para llevar a cabo el ajuste del modelo, primero se obtuvieron los valores del IFC e IVE para el constructo liderazgo directivo del modelo base (ver [tabla 4](#)).

- d. Con los criterios de decisión de ajuste se elaboró la [tabla 5](#), que corresponde a los valores del IFC e IVE para el constructo del liderazgo directivo del modelo ajustado.
- e. La [tabla 6](#) corresponde a los índices de ajuste del modelo de medida del liderazgo directivo para Educación Básica Regular, obtenidos mediante un procesamiento de los datos recolectados, utilizando SPSS Amos.

A continuación, se muestra la [tabla 2](#), correspondiente a la Varianza total explicada, se observa que el primer componente explica el 60,994% de la varianza, y en conjunto con los componentes 2, 3 y 4 se alcanza el 73,075% de la varianza.

Tabla 2. Varianza total explicada del constructo liderazgo directivo.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	20,128	60,994	60,994	20,128	60,994	60,994	7,782	23,582	23,582
2	1,699	5,149	66,143	1,699	5,149	66,143	6,044	18,315	41,896
3	1,228	3,720	69,863	1,228	3,720	69,863	5,850	17,727	59,623
4	1,060	3,212	73,075	1,060	3,212	73,075	4,439	13,452	73,075
5	,883	2,677	75,752						
6	,761	2,306	78,058						
7	,689	2,087	80,145						
8	,605	1,835	81,979						
9	,547	1,659	83,638						
10	,519	1,574	85,212						
11	,489	1,481	86,693						
12	,403	1,222	87,916						
13	,392	1,188	89,104						
14	,358	1,086	90,190						
15	,330	1,000	91,190						
16	,320	,971	92,161						
17	,274	,830	92,991						
18	,259	,784	93,774						
19	,241	,731	94,505						
20	,228	,690	95,195						
21	,215	,651	95,846						
22	,188	,570	96,416						
23	,173	,524	96,940						
24	,147	,445	97,385						
25	,137	,414	97,799						
26	,133	,402	98,202						
27	,118	,357	98,559						
28	,107	,325	98,884						
29	,093	,283	99,167						
30	,083	,251	99,418						
31	,070	,211	99,629						
32	,066	,199	99,828						
33	,057	,172	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Fuente: Autor (2020), utilizando SPSS v.23.

La Matriz de componente rotado (ver [tabla 3](#)), muestra los valores de carga factorial por ítem, así el ítem mdcom14 obtuvo un valor de 0,752 para su carga factorial y se ubica con el componente 1; el ítem conslid29 obtuvo un valor de 0,806 para su carga factorial, etc. Con estos datos se hallaron los valores correspondientes al Índice de la Fiabilidad Compuesta (IFC) por dimensión (Fornell & Larcker, 1981), que se muestran en las tablas 3 y 4 (ver penúltima columna).

Tabla 3. Matriz de componente rotado del constructo liderazgo directivo del modelo base*.

	Componente			
	1	2	3	4
mdcom14	,752			
mdcom15	,742			
mdcom16	,726	,402		
mdcom18	,689			
mdcom20	,674			
mdcom17	,665	,422		
mdcom21	,661			
aforg4	,635			
aforg5	,634			
motcol25	,600		,415	

	Componente					Componente			
	1	2	3	4		1	2	3	4
mdcom22	,574	,433			aforg13			,431	
motcol23	,535		,410		aforg1				,830
aforg11	,500			,458	aforg6				,744
conslid29		,806			aforg2				,665
conslid31		,800			aforg3				,541
genclim32	,413	,761			aforg7	,449			,475
genclim33		,746			Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. * La rotación ha convergido en 8 iteraciones.				
conslid30	,456	,702			Fuente: Elaboración propia, utilizando el IBM SPSS v 23.				
conslid28		,613			La tabla 4 muestra los valores hallados para el IFC e IVE, a partir de los datos de las tres primeras columnas. La representación matemática para los cálculos se muestra en la segunda fila del encabezado. Los cálculos se hicieron en Excel.				
conslid27	,434	,582							
mdcom19			,723						
aforg9			,716						
motcol26			,699						
aforg12			,684						
aforg10			,675						
motcol24			,656						
aforg8			,641						

Tabla 4. Valores del IFC e IVE para el constructo liderazgo directivo del modelo base.

Datos del constructo: Liderazgo directivo		Carga factorial por ítem (CF)	Cuadrado de CF por ítem	Varianza del término de error asociado a cada uno de los i del factor j	Índice de la Fiabilidad Compuesta (IFC) (Fornell & Larcker, 1981)	Índice de Varianza Extraída (IVE) (Fornell & Larcker, 1981)
		(aij)	(aij) ²	Var(Eij) = 1 - aij ²	IFC = ([SUM (aij)] ²)/([SUM (aij)] ² +SUM Var(Eij))	IVE = ([SUM (aij) ²])/([SUM (aij) ² +SUM Var(Eij))
Afianzar la organización	aforg1	0,83	0,69	0,31	0,79	0,441
	aforg2	0,67	0,44	0,56		
	aforg3	0,54	0,29	0,71		
	aforg6	0,74	0,55	0,45		
	aforg7	0,47	0,23	0,77		
Modelar el comportamiento	aforg4	0,63	0,40	0,60	0,90	0,422
	aforg5	0,63	0,40	0,60		
	aforg11	0,50	0,25	0,75		
	mdcom14	0,75	0,57	0,43		
	mdcom15	0,74	0,55	0,45		
	mdcom16	0,73	0,53	0,47		
	mdcom17	0,66	0,44	0,56		
	mdcom18	0,69	0,47	0,53		
	mdcom20	0,67	0,45	0,55		
	mdcom21	0,66	0,44	0,56		
	mdcom22	0,57	0,33	0,67		
motcol23	0,53	0,29	0,71			
motcol25	0,60	0,36	0,64			
Motivar a sus colaboradores	aforg8	0,64	0,41	0,59	0,86	0,434
	aforg9	0,72	0,51	0,49		
	aforg10	0,67	0,46	0,54		
	aforg12	0,68	0,47	0,53		
	aforg13	0,43	0,19	0,81		
	mdcom19	0,72	0,52	0,48		
	motcol24	0,66	0,43	0,57		
motcol26	0,70	0,49	0,51			
Consolidar el liderazgo	conslid27	0,58	0,34	0,66	0,88	0,519
	conslid28	0,61	0,38	0,62		
	conslid29	0,81	0,65	0,35		
	conslid30	0,70	0,49	0,51		
	conslid31	0,80	0,64	0,36		
	genclim32	0,76	0,58	0,42		
genclim33	0,75	0,56	0,44			

Fuente: Autor (2020).

Se observa en la penúltima columna de las tablas 4 y 5, la fórmula utilizada para los cálculos del IFC. Es importante calcular el IFC para confirmar la fiabilidad del constructo, considerando que representaría una ventaja sobre el alfa de Cronbach, puesto que el alfa de Cronbach asume que todas las cargas factoriales son iguales, mientras que el IFC

se calcula con las cargas factoriales reales como se muestra en las tablas 4 y 5. Además, era necesario confirmar que el valor del IFC, para cada dimensión del constructo liderazgo directivo superara el valor mínimo de 0,70 recomendado por Moriano (2009, p. 280). En ambos escenarios el IFC por dimensión cumplía con el valor mínimo requerido.

A partir de la [tabla 4](#), tomando en cuenta los criterios de decisión ($IFC > 0,70$ e $IVE > 0,50$), se eliminaron aquellos ítems que no contribuían a lograr los valores esperados, resultando la [tabla 5](#). Para ello, considerando que la validez convergente se define mediante la significación estadística de las cargas factoriales de los ítems del constructo e implica el cálculo del Índice de Varianza Extraída (IVE), según Fornell y Larcker (1981, pp. 45 - 46), para el criterio $IVE > 0,50$ se observó en la [tabla 4](#) la presencia de algunos

ítems con carga factorial inferior a 0,70 que originaban que el IVE calculado de cada dimensión no superara el valor recomendado, por ello, se decidió eliminar los 20 ítems que no aportaban al constructo significativamente; a continuación, se procedió a recalcular el valor del IVE para cada uno de las 4 dimensiones constitutivas del constructo liderazgo directivo, como se muestra en la [tabla 5](#). Con este ajuste se confirmó un valor del IVE mayor o igual a 0,50, tal y como recomiendan Moriano et al. (2009, p. 280).

Tabla 5. Valores del IFC e IVE para el constructo del liderazgo directivo del modelo ajustado.

Datos del constructo: Liderazgo directivo		Carga factorial por ítem (CF)	Cuadrado de CF por ítem	Varianza del término de error asociado a cada uno de los i del factor j	Índice de la Fiabilidad Compuesta (IFC) (Fornell & Larcker, 1981)	Índice de Varianza Extraída (IVE) (Fornell & Larcker, 1981)
		(aij)	(aij) ²	Var(Eij) = 1 - aij ²	IFC = ([SUM (aij)] ²)/([SUM (aij)] ² +SUM Var(Eij))	IVE = ([SUM (aij) ²]/([SUM (aij) ² +SUM Var(Eij))
Afianzar la organización	aforg1	0,83	0,69	0,31	0,77	0,622
	aforg6	0,74	0,55	0,45		
Modelar el comportamiento	mdcom14	0,75	0,57	0,43	0,78	0,548
	mdcom15	0,74	0,55	0,45		
	mdcom16	0,73	0,53	0,47		
Motivar a sus colaboradores	aforg9	0,72	0,51	0,49	0,76	0,508
	mdcom19	0,72	0,52	0,48		
	motcol26	0,70	0,49	0,51		
Consolidar el liderazgo	conslid29	0,81	0,65	0,35	0,87	0,584
	conslid30	0,70	0,49	0,51		
	conslid31	0,80	0,64	0,36		
	genclim32	0,76	0,58	0,42		
	genclim33	0,75	0,56	0,44		

Fuente: Autor (2020).

En cuanto a los índices de bondad de ajuste del modelo de medida, a continuación, se muestra en la [tabla 6](#) el resumen de los resultados hallados para el modelo base y para el modelo ajustado, utilizando SPSS Amos.

Tabla 6. Índices de ajuste del modelo de medida del liderazgo directivo para Educación Básica Regular.

Indicador de ajuste	Estadísticos de bondad de ajuste			
	Representación	Valor aceptable	Modelo base	Modelo final
Chi cuadrado normado	X2normado	[2, 3]	4,02	2,90
Normed Fit Index	NFI	> 0,90	0,75	0,93
Incremental Fit Index	IFI	> 0,90	0,80	0,95
Tucker-Lewis Index	TLI	> 0,90	0,78	0,94
Comparative Fit Index	CFI	> 0,90	0,80	0,95
Root Mean Square Error of Approximation	RMSEA	< 0,08	0,121	0,096

Fuente: Autor (2020).

4. Discusión

El constructo liderazgo directivo propuesto por Rossi (2013) ha tenido aceptación por algunos investigadores que aplicaron el instrumento relacionado para medir la variable en algunas instituciones educativas. Este constructo consta de 5 dimensiones y 33 ítems que constituyen el instrumento habiéndose confirmado la confiabilidad del

mismo, sin embargo, la validez de constructo no fue revisada por los investigadores usuarios, por ello era necesario llevar a cabo este trabajo para confirmar si el constructo propuesto era sólido para futuras aplicaciones, tomando en cuenta que según Pérez-Gil et al. (2000): “Una práctica habitual para obtener evidencia de validez de modelos teóricos basados en los resultados del Análisis Factorial Exploratorio [...] suele ser utilizar el Análisis Factorial Confirmatorio [...] para demostrar la validez de la estructura factorial [...]” (p. 442). Luego, para comprobar la solidez del constructo, se obtuvo una muestra representativa de la población y se aplicó la técnica del análisis factorial confirmatorio, verificando si la estructura empírica coincidía con la estructura teórica, a fin de confirmar el modelo teórico (Pérez-Gil et al., 2000, p.443).

En la [tabla 2](#) se observa la Varianza total explicada, la cual sugiere que 4 componentes explican el 73,075% de la varianza, aunque el componente 4, es decir, la dimensión “afianzar la organización”, supera ligeramente el valor 1 (1,060). Esta información acerca del número de componentes se complementa con la [tabla 3](#), donde se confirma que sólo se necesitan 4 componentes para definir el constructo liderazgo directivo del modelo en estudio. Se entiende que la denominación componente equivale a dimensión del constructo. La extracción alcanzó el criterio de convergencia en 8 iteraciones que dio como resultado la solución factorial mostrada. Luego, un primer ajuste al modelo estuvo

referido a eliminar el componente 5, el cual correspondió a la dimensión “generar un buen clima institucional”, esta dimensión involucraba a los ítems 32 (genclim32) y 33 (genclim33) del constructo, los cuales fueron recategorizados en el componente 2 o dimensión “consolidar el liderazgo”.

En la misma [tabla 3](#), de la Matriz de componente rotado, se observa que para el ítem 16 (mdcom16) se muestran dos valores de carga factorial, el valor 0,726 se registra en el componente 1 (dimensión “modelar el comportamiento”), mientras que el valor 0,402 se registra en el componente 2 (dimensión “consolidar el liderazgo”); en este caso se decidió mantener el ítem 16 o mdcom16 como parte del componente 1 por presentar mayor carga factorial en este componente, obviando el valor del componente 2; el mismo criterio se utilizó para todos los casos similares. Esta lógica correspondió a considerar en dónde un ítem presentaba un mejor nivel de saturación para un determinado componente.

De acuerdo con lo explicado anteriormente, los ítems del instrumento fueron en algunos casos confirmados en sus propios componentes o dimensiones y en otros recategorizados, manteniendo grupos homogéneos de componentes que correlacionan fuertemente entre sí, y que contienen a estos ítems. Como consecuencia de ello, se construyó la [tabla 4](#), trasladando la información a la primera y segunda columna. Si se observa la simbología utilizada para cada ítem del constructo se comprende mejor la recategorización realizada con algunos ítems.

Considerando que el Análisis Factorial Confirmatorio es una técnica que permite evaluar un modelo de medición sobre la base de una teoría a ser probada, se continuó con el proceso para utilizar la información de la [tabla 4](#), tomando en cuenta que, desde el punto de vista estadístico, en cuanto a la correlación de los factores (dimensiones) de un constructo:

Los modelos factoriales confirmatorios analizan la estructura de varianzas y covarianzas de los datos. Por esta razón, los parámetros a estimar (cargas factoriales, varianzas y covarianzas de error, varianzas y covarianzas factoriales) intentan reproducir la matriz de varianzas y covarianzas observada de los datos.

(Fernández, 2015, p. 45)

A continuación, con los datos de las columnas 1 y 2 de la [tabla 4](#), se halló el IFC e IVE (ver penúltima y última columna). En cuanto al IFC, se verificó que para factor o dimensión el valor hallado era mayor a 0,70 (Nunnally, 1978, pp. 245-246) ratificándose la confiabilidad del constructo, debido a que los valores por dimensión se encuentran entre 0,79 y 0,90, aunque estos valores resultaron ser menor al valor $\alpha = 0,965$ hallado por Rossi (2013, p.11) y el valor $\alpha = 0,9242$ hallado por Gonzales (2014). Esta diferencia se explica porque según Orti (2003): “[...] [el] alpha de Cronbach presupone a priori que cada indicador de un constructo contribuye de la misma forma, por lo que las cargas están fijadas en la unidad, [en tanto] la fiabilidad compuesta utiliza las cargas tal y como existen en el [mismo] modelo [...]”. (p. 253).

Si bien es cierto que el IFC cumplía con el requisito mínimo esperado, lo mismo no ocurría con el valor del IVE calculado para cada dimensión (ver [tabla 4](#), la última columna). En esta [tabla 4](#) se observa que solo la dimen-

sión “consolidar el liderazgo” superaba el valor mínimo esperado de 0,50 con lo cual se garantiza que más del 50% de la varianza de la variable liderazgo directivo se debe a sus ítems. (Hameed & Abdul, 2014; Echeverri, Lozada & Arias, 2018). Es importante que el valor del IVE por dimensión supere el valor 0,50 para asegurar que los ítems están midiendo lo que realmente se desea medir, es decir, los ítems están altamente correlacionados (Orti, 2003, p. 254), en consecuencia, cada factor o dimensión es capaz de explicar el máximo de información que se tiene en los datos recolectados. Se recuerda que el Análisis Factorial Confirmatorio: “[...] es una técnica que, basada en los datos, intenta descubrir la estructura subyacente que éstos poseen (Bollen, 1989)” (Pérez-Gil et al., 2000, p. 443).

Con los criterios vinculantes del IFC > 0,70 e IVE > 0,50 se procedió a identificar aquellos ítems que no contribuían con una carga factorial apropiada para que el IVE cumpla con el valor esperado, con lo cual se tomó la decisión de eliminar 20 ítems de la [tabla 4](#), lo que implicó que sólo se quedaban aquellos ítems cuya CF $\geq 0,70$ (ver [tabla 5](#)). Con este ajuste en el modelo base se logró obtener valores para el IVE mayor a 0,5; cumpliendo así con las expectativas y recomendaciones de algunos autores como Chin (1998, p. 13), Hulland (1999, p. 198), Barclay (1995, p. 296) y Moriano et al. (2009, p. 280).

Los ajustes descritos permitieron continuar con el proceso del Análisis Factorial Confirmatorio, para ello se halló los índices de bondad de ajuste, tanto para el modelo base como para el modelo ajustado, con fines comparativos (ver [tabla 6](#)). Un indicador para la bondad de ajuste absoluto corresponde al valor del X2normado, el cual varió de 4,02 del modelo base a 2,90 para el modelo ajustado, es decir, con el modelo ajustado este índice es mayor a 2 y está por debajo del valor 3, como recomiendan algunos expertos quienes afirman que en este rango se ubican los modelos representativos de los datos observados. (Hair et al., 1999, p. 684). López y Gallegos (2015) obtuvieron un X2normado de 1,71 para su modelo chileno adaptado de la escala “The Distributed Leadership Inventory” (DLI), valor que se ubicó fuera del intervalo [2,3].

En la misma [tabla 6](#) se observa el indicador NFI, también conocido como índice normado de ajuste, el cual corresponde a la categoría de índices de ajuste incremental y permite comparar el modelo propuesto con el modelo base; algunos expertos recomiendan que el NFI sea superior a 0,90 (Escobedo, Hernández, Estebané y Martínez, 2015, p. 19). El modelo ajustado del presente estudio obtuvo un NFI de 0,93 lo que representó un valor aceptable considerando que el modelo base obtuvo 0,75. Por su lado, López y Gallegos (2015) obtuvieron un NFI de 0,986 para su modelo chileno adaptado de la escala “The Distributed Leadership Inventory” (DLI). En cuanto al indicador IFI o índice de ajuste incremental, según Byrne (2010): “[...] fue desarrollado por Bollen (1989b) para abordar los problemas de parsimonia y tamaño de la muestra asociados con el NFI” (p. 79), obtuvo el valor de 0,80 para el modelo base y luego con el modelo ajustado alcanzó el valor de 0,95 superando el valor de 0,90 recomendado por los expertos.

El indicador TLI o índice de Tucker-Lewis “[...] supera las limitaciones del NFI al considerar los grados de libertad del modelo propuesto, siempre y cuando su relación sea débil con el tamaño muestral” (Escobedo et al., 2015,

p. 19). Para este indicador se obtuvo el valor de 0,78 con el modelo base y posteriormente se obtuvo el valor de 0,94 con el modelo ajustado, superando el valor mínimo esperado de 0,90 (ver tabla 6).

De acuerdo con Byrne (2010): “[...] [ante] la evidencia de que el NFI mostraba una tendencia a subestimar el ajuste en muestras pequeñas, Bentler (1990) revisó el NFI para tener en cuenta el tamaño de la muestra y propuso el Índice de ajuste comparativo (CFI)” (p. 78). Con el modelo base se obtuvo un valor de CFI igual a 0,80, sin embargo, con el modelo ajustado se obtuvo 0,95 superando el valor mínimo recomendado. En tanto, López y Gallegos (2015) obtuvieron un valor para el CFI de 0,956 para su modelo chileno adaptado de la escala “*The Distributed Leadership Inventory*” (DLI).

Por último, en cuanto al indicador RMSEA o Error de Aproximación Cuadrático Medio, que “[...] representa el ajuste anticipado con el valor total de la población y ya no con el de la muestra” (Escobedo et al., 2015, p. 19), se esperaba un valor menor a 0,08 considerando que con el modelo base se obtuvo 0,121, sin embargo, con el modelo ajustado se obtuvo 0,096. Este indicador fue el único de todos los indicadores de bondad de ajuste (uno de seis in-

dicadores) que no logró superarse, según recomiendan los expertos, sin embargo, se debe tener en cuenta que el valor hallado está muy cerca del límite exigido y el límite inferior al 90% (LO 90) es 0,08 de acuerdo con los resultados obtenidos con SPSS Amos. López y Gallegos (2015) obtuvieron un valor para el RMSEA de 0,037 para su modelo chileno adaptado de la escala “*The Distributed Leadership Inventory*” (DLI).

En la tabla 7 se muestra el modelo ajustado para el constructo liderazgo directivo, se renumeraron los ítems por un tema de orden. Se observa que el constructo quedó constituido por 4 dimensiones: afianzar la organización (2 ítems), modelar el comportamiento (3 ítems), motivar a sus colaboradores (3 ítems) y consolidar el liderazgo (5 ítems), en total 13 ítems que constituyen el constructo, los cuales permitirían medir el liderazgo directivo en una institución educativa de Educación Básica Regular. Este modelo propuesto es comparable con el modelo chileno de Anderson (2010), el cual cuenta con 4 dimensiones: rediseñar la organización, gestionar la instrucción, desarrollar personas y establecer direcciones; las cuales incluyen 14 ítems.

Tabla 7. Dimensiones e ítems del constructo liderazgo directivo, modelo ajustado con el Análisis Factorial Confirmatorio.

Constructo	Dimensión	Ítem
Liderazgo directivo	Afianzar la organización	1. Trata de satisfacer mis necesidades laborales.
		2. Brinda solución a los problemas en forma práctica.
	Modelar el comportamiento	3. Sí practica valores morales.
		4. Me inspira respeto.
		5. Cuida su imagen.
	Motivar a sus colaboradores	6. Promueve el trabajo en equipo.
		7. Me inspira con su plan de vida.
		8. Es muy dinámico.
	Consolidar el liderazgo	9. Me guía en la solución de los problemas.
		10. Me inspira confianza.
		11. Me escucha atentamente.
		12. Trata bien a las personas.
		13. Crea un ambiente de confianza mutua.

Fuente: Autor (2020).

La idea de revisar el constructo teórico propuesto por Rossi (2013) para confirmar su solidez no fue errada, puesto que como se ha descrito, era necesario llevar a cabo un ajuste del modelo para futuras aplicaciones, por ello se realza el comentario de Herrero (2010), cuando éste afirma que:

Una ventaja inicial del análisis confirmatorio frente al exploratorio es que separa de la varianza de cada ítem la parte de la varianza explicada por el factor y la parte que no explica el factor para, posteriormente, diferenciar ambas variables y calcular sus coeficientes y varianzas por separado. De este modo, una vez identificado el error, trabaja sólo con la parte de la puntuación del ítem que se considera representa a la [variable]. Este tipo de factores están por tanto libres de error de medida.

(p. 290)

Luego, se confirma que las 4 dimensiones y 13 ítems del constructo liderazgo directivo tiene un sustento teórico que ha sido comprobado y mediante el Análisis Factorial Confirmatorio se ha logrado el ajuste empírico esperado, tal y como Pérez-Gil et al. (2000) lo reafirman: “[...] [El

análisis factorial confirmatorio es una aproximación deductiva o confirmatoria que evalúa] la correspondencia teórica entre el constructo y el dato (Schmitt, 1995) [...] [y] permite una aproximación fuerte a la definición y/o validación de un constructo” (p. 443). Por ello, se coincide con lo afirmado en la investigación de Montenegro y González (2013), quienes concluyeron en su particular investigación que “Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron que un modelo de 4 factores es el más robusto para la muestra levantada” (p. 213).

El rol del director de las instituciones educativas de Educación Básica Regular es crucial en el servicio educativo peruano, tanto a nivel de su gestión como de su liderazgo directivo, por ello el liderazgo es una variable que merece más atención por las autoridades educativas y los investigadores, por ello Rivera (2018) enfatiza: “[...] el director tiene un papel fundamental en la escuela y su labor influye en los resultados académicos de los estudiantes y, específicamente, que la supervisión y monitoreo, como parte de la rendición de cuentas interna, juegan un rol crucial en la efectividad de la escuela” (p. 70).

5. Conclusiones

La aplicación del instrumento de medida del liderazgo directivo propuesto por Rossi (2013) en algunos trabajos de investigación alentó la necesidad de confirmar la solidez del constructo, el cual se basaba de 5 dimensiones y 33 ítems. La técnica del Análisis Factorial Confirmatorio representa una herramienta empírica muy potente para ajustar modelos teóricos, puesto que permite a los investigadores tomar decisiones sobre aquellos elementos que no contribuyen a darle solidez al constructo, permitiendo que el mismo esté libre de error de medida.

El ajuste del modelo correspondiente al constructo liderazgo directivo, implicó eliminar 20 ítems y recategorizar 4 ítems entre las dimensiones disponibles, luego de eliminar una dimensión. Con la técnica del Análisis Factorial Confirmatorio se demostró que un modelo de 4 dimensiones y 13 ítems es más robusto que el modelo base o teórico de 5 dimensiones y 33 ítems, desde el punto de vista empírico. Por tanto, el constructo liderazgo directivo quedó definido por las dimensiones: afianzar la organización, motivar a sus colaboradores, modelar el comportamiento y consolidar el liderazgo; estas dimensiones involucran a los 13 ítems que representan los reactivos del instrumento.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones prácticas e implicaciones para futuras investigaciones relacionadas al constructo liderazgo directivo. Respecto a las implicaciones prácticas, la aplicación del instrumento, que queda disponible con este trabajo, permitirá analizar los resultados que los directores de las instituciones educativas obtengan, de modo tal que se identifiquen aquellas debilidades por superar o aquellas fortalezas por consolidar, todo ello en bien de su comunidad educativa. Respecto de las implicaciones para futuras investigaciones, el constructo y modelo de medida ajustado permitirían realizar otras investigaciones acerca del liderazgo directivo en las instituciones educativas, en un contexto donde se requieren más investigaciones respecto a esta interesante variable, e inclusive se podrían corroborar los hallazgos del presente trabajo.

El instrumento de 13 reactivos permitirá valorar los niveles del liderazgo en los directores de las instituciones educativas de Educación Básica Regular, aceptablemente.

Referencias

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127

Barclay, D., Higgins, C. & Thompson, R. (1995). The Partial Least Squares (PLS) approach to causal modelling: personal computer adoption and use as an illustration. *Technology Studies*, 2(2), 285 – 309.

Bass, B.M., & Avolio, B. J. (1995). *Multifactor leadership questionnaire: Leader form, rater form, and scoring key for MLQ (Form 5x-Short)*. Redwood City, CA: Mind Garden.

Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., & Alonso, J. (2004). Análisis Factorial Confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122 (suplemento 1), 21-27.

Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS - Basic Concepts, Applications, and Programming*. (2ª ed.).

New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Chin, W.W. (1998). Commentary: Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly*, 22 (1), 7-16.

Echeverri, A., Lozada, N. & Arias, J. (2018). Incidencia de las Prácticas de Gestión del Conocimiento sobre la Creatividad Organizacional. *Información Tecnológica*, 29(1), 71 – 82.

Escobedo, M. T., Hernández, J. Estebané, V., & Martínez, G. (2015). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. doi:10.4067/S0718-24492016000100004

Fernández, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Ciencias Económicas*, 33(2), 39-66. doi:10.15517/rce.v33i2.22216

Fornell, C. & Larcker D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. doi:10.1177/002224378101800104

Freire, S., & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Avances de Investigación – Educación y Aprendizajes. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Lima: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Gonzales, E. (2014). *El liderazgo del director y su relación en el clima organizacional en la Institución Educativa Pública "Luciano Castillo Colonna del Distrito de Bellavista – Sullana – 2014"* [tesis de maestría]. Universidad César Vallejo, Piura.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall Iberia.

Hameed, A., & Abdul, I. (2014). SEM-PLS Analysis of Inhibiting Factors of Cost Performance for Large Construction Projects in Malaysia: Perspective of Clients and Consultants. *The Scientific World Journal*, 165158. doi:10.1155/2014/165158

Hernández, R.; Fernández, R., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill Interamericana Editores.

Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289-300.

Hulland, J. (1999). Use of Partial Least Squares (PLS). Strategic Management Research: A Review of Four Recent Studies. *Strategic Management Journal*, 20(2), 195-204.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the Distributed Leadership Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034. doi:10.1177/0013164409344490

INEI. (2020). *Información estadística de docentes peruanos*. Lima, Perú.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. (4ª ed.). México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.

Kinney, T., & Taylor, J. (1998). *Investigación de Mercados: Un enfoque aplicado*. (5ª ed.). Colombia: McGraw-Hill.

Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (3ª ed.). New York: The Guilford Press.

- Leal-Soto, F., Alborno, M., & Rojas M. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 193-205. doi:10.4067/S0718-07052016000200011
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. En W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.
- López, P., & Gallegos, V. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del inventario de Liderazgo Distribuido (DLI) en docentes chilenos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18. doi:10.15517/aie.v15i3.20334
- Moriano, J. A., Topa, G., Valero, E., & Lévy, J. P. (2009). Identificación organizacional y conducta "intraemprendedora". *Anales de Psicología*, 25(2), 277-287.
- Montenegro, H., & González, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario "Enfoques de Docencia Universitaria" (Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 213-230.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ontiveros, F de C. (Ed.). (2015). Liderazgo educativo, percepción de los profesores en una universidad privada, En Karla Liliana Haro Zea (Coord.) *Estrategia y Sociedad: una visión multidisciplinaria*. Guadalajara: Editorial Centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente.
- Ortiz, A. M. (2003). *Fomento de la iniciativa emprendedora en el estudiante universitario. La autoeficacia percibida emprendedora* [tesis doctoral]. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Rivera, J. (2018). Palo y zanahoria: La administración como fuente de efectividad en la escuela. *Compendium*, 5(10), 60-76.
- Rossi, R. (2013). *Propuesta de un instrumento de medición pertinente para medir la variable "liderazgo directivo"*. Portal Red de Docentes de América Latina y del Caribe.
- Sáenz, P. (2019). *El liderazgo directivo y la participación de los padres de familia en la red N° 09 Villa María del Triunfo, 2015* [tesis de maestría]. Universidad César Vallejo, Lima.
- Salvador, E., & Sánchez, J. (2018). Liderazgo de los directivos y compromiso organizacional docente. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), pp. 115 - 124. ISSN: 2313-2957. doi:10.18271/ria.2018.335



Revista Andina de Educación



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>

2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia 2020: Students, emotions, mental health, and pandemic

Anna María Fernández Poncela^{a*} 

^a Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Delegación Coyoacán, 04960 Ciudad de México.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 28 de septiembre de 2020
Aceptado el 10 de diciembre de 2020
Publicado el 23 de diciembre de 2020

Palabras clave:

Emociones
Salud mental
Educación
Estudiantes
Pandemia

ARTICLE INFO

Article history:

Received September 28, 2020
Accepted December 10, 2020
Published December 23, 2020

Keywords:

Emotions
Mental health
Education
Students
Pandemic

RESUMEN

El objetivo de este texto es un acercamiento a las emociones de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia y confinamiento. Para ello se revisa, en primer lugar, la importancia de las emociones en la educación y en general. En segundo, la importancia de las emociones en épocas de cambios o catástrofes. Ambas cuestiones desde la teoría y conceptualización y según la literatura. Para, en tercer lugar, realizar un acercamiento a las emociones en el año 2020, desde la mirada y los relatos del alumnado de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, en la ciudad de México, ello a partir de un enfoque metodológico mixto, a través de una encuesta en dicho centro docente al estudiantado, y por medio de relatos solicitados a un grupo de universitarios. El miedo y la incertidumbre ante la situación destaca, por un lado, y de otro, sobresale la tristeza, el estrés y la fatiga, lo que se relaciona con el shock postraumático y la fatiga crónica, parte del estado anímico y de salud mental de las personas en momentos de crisis.

ABSTRACT

This text's objective is an approach to university students' emotions in times of pandemics and confinement. The importance of emotions in education and in general is reviewed, first of all. Second, the importance of emotions in times of change or catastrophe. Both questions from the theory and conceptualization and according to the literature. Thirdly, there is an approach to emotions in 2020, from the gaze and stories of the students of the Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco unit, in Mexico City, based on a mixed methodological approach, through a survey in the educational center to the student body, and using reports requested from a group of university students. Fear and uncertainty about the situation stand out, on the one hand. On the one hand, sadness, stress, and fatigue stand out, which is related to post-traumatic shock and chronic fatigue, part of people's mood and mental health in times of crisis.

© 2020 Anna María Fernández Poncela CC BY-NC 4.0

1. Introducción

Este texto es un acercamiento a las emociones y sentimientos vividos y experimentados (Rogers, 2007) por el alumnado de una universidad en la ciudad de México en tiempos del coronavirus SARS-COV-2 que provoca la enfermedad o síndrome del COVID-19, según la alerta mundial de pandemia de la OMS en el año 2020. Los sentimientos y emociones, directamente reportadas según una encuesta y relatos al respecto, y también un acercamiento indirecto a la salud mental a través de las definiciones de los síndromes desarrollados en circunstancias extremas puntuales o perturbaciones importantes duraderas. Esto es el poder conocer y valorar qué sienten, parte de sus estados de ánimo incluso actitudes, en estos días donde la educación se antoja una hazaña y se desarrolla en medios

poco acostumbrados, a veces con dificultades materiales y tecnológicas, otras con resistencias ideológicas y psicológicas, siempre con preocupación y cansancio de fondo.

Todo esto se realiza, en primer lugar, revisando lo que son las emociones y los sentimientos y qué estados mentales caracterizan épocas de crisis, todo ello de forma resumida y según la literatura existente. Para en un segundo momento, a través de un estudio de caso, profundizar sobre el tema, en concreto, dibujar el panorama afectivo del estudiantado de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco (UAM/X), un centro de educación superior de carácter público en la ciudad de México. Lo cual tiene lugar a través de dos métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa, por un lado, una encuesta a toda la comunidad estudiantil, y de otro, la solicitud de un relato a un grupo concreto de universitarios. Todos centrados en las emociones y sentimientos sentidos, persiguiendo una aproximación a los mismos como se ha dicho, con objeto de tener si no una evaluación, sí una valoración y comprensión de su estado anímico y que sirva para, más

*Autor principal: Anna María Fernández. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Delegación Coyoacán, 04960 Ciudad de México. Correo electrónico: fpam1721@correo.xoc.uam.mx

allá de la explicación, tener conciencia de cómo estamos y, en consecuencia, adaptarnos, no solo a las medidas sanitarias decretadas y a los cambios educativos implantados, sino y también a las necesidades emocionales de las y los estudiantes, en estos días movidas y removidas por las circunstancias, sin dejar de tener en cuenta también las consecuencias del cambio rápido y total que ha significado el traspaso educativo al mundo digital. Todavía ignoramos las consecuencias del estado mental de todo esto en el futuro, pero podemos vislumbrar que las afectaciones psicológicas serán importantes, mientras se hace necesario definir, valorar y reflexionar cómo se está en estos momentos de pandemia, que es lo que se pretende en estas páginas.

2. La salud mental y las emociones

2.1. Las emociones y la educación

Una definición básica de emoción es más que difícil de realizar, no obstante, se podría decir que sentir es estar implicado en algo (Heller, 1989), que las emociones se originan desde fuentes neuroquímicas, fisiológicas, biopsicológicas y cognitivas, y poseen una función adaptativa (Greenberg, & Paivio, 2007) y con ellas nos relacionamos (Filliozat, 2007). Son respuestas químicas y neuronales automáticas que provocan cambios corporales según Damasio (2006) sin desconocer su componente cultural (Hochschild, 1990) y sus diferentes enfoques (Fernández, 2011). Este último autor señala la diferencia entre emoción y sentimiento, en el sentido que la primera es una reacción emocional, generalmente breve en el tiempo, espontánea, intensa, muy corpórea, incluso pública; mientras el segundo, es de más largo aliento, suele ser menos intenso, transita el cuerpo por la emoción y la mente con el pensamiento, se siente y se puede nombrar e incluso interpretar, siendo mental y privado (Damasio, 2005). De ahí que se diga que las emociones son más biológicas y pulsionales y los sentimientos elaboraciones de aquellas sometidas a mentalización (Filliozat, 2007).

En cuanto a su papel en la educación es muy importante mencionar, si bien no se va a tratar en estas páginas que se encaminan más a dilucidar las emociones y sentimientos del alumnado en la época del coronavirus y la cuarentena, que el clima emocional en el aula es fundamental para el correcto y satisfactorio proceso de enseñanza aprendizaje (Casassus, 2009; Bizquerra, & Pérez, 2007; Fernández, 2016; Smith, 2019).

2.2. Las emociones en tiempos de crisis

Sobre las emociones en coyunturas de catástrofes y desastres se afirma que cuando hay ruptura de la cotidianidad y el funcionamiento habitual de la sociedad y la vida, se desarrollan en consecuencia con diferentes efectos psicológicos, principalmente ansiedad, neurosis y depresión (Organización Mundial de la Salud –OMS–, 2003) y crisis emocionales profundas (OMS, 2006). Una suerte de shock y estrés personal y colectivo que se dice, para el caso de epidemias, desencadena episodios de pánico, conductas violentas u ostracismo (Páez et al., 2001; Fernández et al., 1999).

Un resumen de esto es el presentado por Halpern (1973) sobre las reacciones que se sienten en momentos de

pérdidas y destrucción: sentimientos de cansancio y agotamiento; sentimientos de desamparo; síntomas físicos; sentimientos de ansiedad; desorganización del funcionamiento en sus relaciones laborales; desorganización en sus relaciones familiares; en sus relaciones sociales; desorganización en sus actividades sociales (Osorio, 2017). Entre otros consejos para abordar el problema Rendón y Agudelo (2011) apuntan a la aceptación, defusión cognitiva, estar presente, contexto, y acción comprometida.

En concreto el trastorno de estrés postraumático es

[...] una afectación de salud mental que algunas personas desarrollan tras experimentar o ver algún evento traumático. Este episodio puede poner en peligro la vida, como la guerra, un desastre natural, un accidente automovilístico o una agresión sexual. Pero a veces el evento no es necesariamente peligroso. Por ejemplo, la muerte repentina e inesperada de un ser querido.

(MedlinePlus, 2020a)

Durante y tras esta situación traumática lo usual es sentir miedo, así como, con posterioridad, mantener dicho sentimiento, además de estrés agudo. Solo por mencionar algunos síntomas destacados para relacionarlos con el estudio que se presenta más adelante, diremos que son, (1) volver a experimentar los síntomas (reviviscencia), flashbacks, pesadillas, pensamientos aterradoros; (2) evasión, evitar lugares, eventos, objetos que rememoren experiencia, evitar pensamientos o sentimientos relacionados con el trauma. Como mantenerse muy ocupado; (3) hipervigilancia y reactividad, sentirse sobresaltado, tenso o al límite, dificultades para dormir, arrebatos de ira; (4) cognitivos y del estado de ánimo, problemas para recordar cosas importantes del evento, pensamientos negativos sobre uno y el mundo, sentir culpa y remordimiento, perder el interés por lo que se disfrutaba, problemas de concentración (MedlinePlus, 2020a).

Otra problemática de salud detectada en estos casos es el síndrome de fatiga crónica, se trata de “[...] una enfermedad grave y de larga duración que afecta a muchos sistemas del cuerpo [...]. A menudo, el síndrome puede dificultar realizar sus actividades normales. A veces es posible que ni siquiera quiera salir de la cama” (MedlinePlus, 2020b). Se dice que se desconoce la causa y que posiblemente sean varias. En cuanto a los síntomas: (1) fatiga severa que no mejora al descansar; (2) problemas de sueño; (3) malestar o fatiga post-esfuerzo; (4) problemas al pensar y concentrarse; (5) dolor; (6) mareos (MedlinePlus, 2020b).

De hecho, las autoridades sanitarias en México recomiendan a través del personaje creado para la ocasión “Susana distancia”:

Mantenerse ocupado en actividades productivas y positivas, compartir tiempo con la familia, colabora en las tareas del hogar, practica la tolerancia, solidaridad y respeto. Si te distraes pueden llegar los villanos del “miedo”, “ansiedad” y “alejamiento” para tratar de confundirte. Si te atacan te voy a dar dos poderes: concéntrate, cuenta hasta diez y tranquilízate.

(Gobierno de México, 2020)

En el caso de estudio que se presenta a continuación, los estudiantes universitarios que seguían sus clases por internet se mantenían ocupados “sanamente”, no obstante, el cambio brusco que significó el paso de la educación presencial a la educación a distancia, movió y conmovió hondamente a estos jóvenes y a todos los actores universitarios en su conjunto.

3. Metodología

Se trata de un estudio de caso y es un acercamiento inicial al tema de las emociones estudiantiles en época de pandemia, por tratarse de un tema de interés en el sentido de qué emociones sentían, cómo, por qué, con relación a qué, y cuál era su vivencia al respecto desde su testimonio personal y experiencia ante el tema de la consciencia de las mismas (Rogers, 2007). Todo ello seguramente compartido con sectores de similares características incluso con otros de la misma sociedad e iguales circunstancias. A continuación, se presentan las características básicas sobre la encuesta y los relatos, con los cuales se intentan entrelazar datos cuantitativos con narraciones cualitativas, con objeto de obtener un panorama amplio de tendencias de opinión y, en este caso, de sentimientos, para dotarlos de significado y riqueza descriptiva y más profunda, de aprehensión y comprensión.

3.1. Encuesta

La encuesta proporciona información y comprensión extensa de comportamientos, actitudes y opiniones de lo que piensan y hacen las personas (Worcester, 1994), en este particular caso de emociones. Con objeto de tener un panorama amplio de la percepción de emociones de las y los estudiantes universitarios de la UAM/X se diseñó y aplicó una encuesta vía *Google forms*, ante la imposibilidad de realizarla cara a cara. Por las condiciones del momento, si bien el tamaño de muestra fue similar a uno según la fórmula estadística para la obtención del mismo (560 de una comunidad de 12,000), las cuotas por sexo, edad y división no fueron porcentualmente representativas de la comunidad universitaria. En todo caso, las inferencias aquí analizadas fueron sobre la población consultada y alumbran posibles tendencias generales en el sentido de indicar las emociones más sentidas por esos días del mes de mayo, dentro de poblaciones con características similares, esto es, jóvenes estudiantes universitarios de un centro público en la ciudad de México. Las características: 25.90 % hombres, 74.10 % mujeres; 42.67 % de la división de Ciencias Sociales y Humanidades, 44.82 % de la de Ciencias Biológicas y de la Salud y 12.5 % de la de Ciencias y Artes para el Diseño; las edades iban de los 18 a los 30 años, siendo la media 22 y la moda 21. Todo lo anterior para tener noción de la muestra de la encuesta de la cual presentamos unas respuestas a preguntas sobre emociones sentidas.

3.2. Narraciones

La narración es un instrumento de conocimiento humano, ya que reorganiza la experiencia personal, que alude a la vivencia y al significado, la experiencia y la valoración (Bruner, 2002), aquí sobre las emociones y su reflexión. En este caso y también ante la dificultad de realizar entrevistas de manera directa, se optó por la solicitud de un redactado con algunas preguntas sobre las emociones sentidas por aquellos días. El mismo fue cumplimentado por 25 personas estudiantes en este caso de ciencias sociales de este centro de estudios, de entre 19 y 21 años, la mitad hombres y la otra, mujeres y tuvieron lugar en el mes de junio. La solicitud concreta fue en realidad dos relatos (50 textos en

total), uno de los cuales giraba sobre ¿Cuál emoción ha sido más importante para ti con relación al coronavirus y la pandemia? Mientras en otro decía ¿Cuál emoción ha sido más importante para ti con relación al confinamiento en casa? A la hora del análisis se han combinado algunas ideas del análisis de contenido cualitativo con el análisis semántico del discurso y en especial la teoría fundamental (Vallés, 1997; Verd, & Lozares, 2016).

Tras la presentación teórica y metodológica ahora se pasa a un estudio empírico ilustrativo del sentir juvenil estudiantil en esos días.

4. Resultados y discusión

El objeto de estudio de esta investigación son las emociones y sentimientos hoy para el estudiantado universitario en tiempos de pandemia y confinamiento. Un acercamiento que se realiza con el método cuantitativo de encuesta y cualitativo con solicitud de relatos por escrito al respecto, todo por medio de internet, debido a las circunstancias no se pudo aplicar de forma presencial. Como señalan varios autores parece que, si bien la investigación *on line* no es nada nuevo, en la actualidad se ha intensificado y posee un auge inusitado y completamente justificado (Lupton, 2020).

4.1. Panorama numérico

Para iniciar presentamos los datos de la encuesta, de carácter general, que se amplían con los del relato que profundiza el significado de lo dicho, ello en un segundo punto de este apartado empírico.

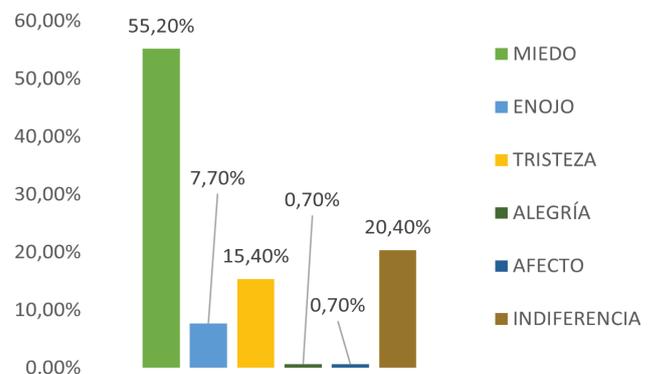


Fig. 1. ¿Cuál fue la emoción inicial en el momento que se informó que el coronavirus llegó a México?

Fuente: Encuesta: Educación, emociones y contingencia sanitaria.

En la Figura 1 el interrogante de la encuesta iba sobre la emoción que sintió en el momento que se anunció que el coronavirus llegó a México, y más de la mitad de la muestra consultada (55.20 %) dijo que miedo. Obsérvese que se preguntó por emoción, ya que se trató de la reacción inicial (Damasio, 2006) como el fraseado señala, esto es el impacto primero sentido ante la noticia que las autoridades sanitarias del país anunciaran en el mes de marzo.

¿Qué es el miedo? De forma muy breve lo definiremos. *Miedo*, cuyo objetivo de supervivencia persigue la protección (Muñoz, 2009) biológicamente programado. El miedo advierte o anticipa amenaza, daño, riesgo o peligro físico o psíquico.

El miedo

[...] es la reacción del organismo frente al peligro. Da la voz de alarma y acciona nuestros recursos para hacer frente a la adversidad. En estado de máxima alerta, el cerebro analiza la situación cruzando los múltiples datos. Organiza nuestra protección y elige la mejor actitud: huir, combatir o hacerse el muerto.

(Filliozat, 2007, p. 115).

Otra definición apunta:

[...] una reacción de la persona ante la percepción en el ambiente de una amenaza hacia la propia vida, que nos hace ir hacia la búsqueda de autoprotección, expresada normalmente en forma de huida. Si esta emoción no fuese adecuadamente experimentada, la persona no lograría cuidar de sí misma y estaría expuesta a los peligros de forma continua. Implica una sensación de desagrado, al mismo tiempo nos hace estar alertas y energéticos ante la posibilidad de huir.

(Muñoz, 2009, p. 70)

Agudiza los sentidos, pues su función es garantizar la protección, como se ha dicho.

Si bien el miedo es la emoción mayoritaria no desconocemos el 20.40% de la indiferencia que se incluyó en la encuesta debido a que ejercicios previos sobre emociones y de distinta índole habían puesto en el foco a dicha, sino emoción, sí así nombrada cuando se aborda el tema. En todo caso, aquí se relacionaría con una actitud y con el estado de ánimo de apatía que surgirá en varias ocasiones en las narraciones estudiantiles presentadas en el apartado siguiente.

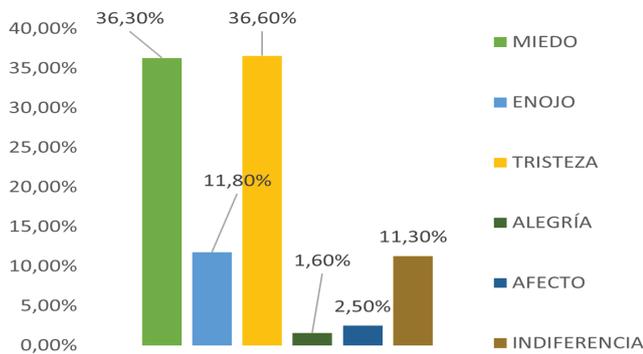


Fig. 2. ¿Cuál es tu sentimiento predominante durante los días que dura la alerta sanitaria por el coronavirus?

Fuente: Encuesta: Educación, emociones y contingencia sanitaria.

La siguiente pregunta fue sobre el sentimiento durante el tiempo de la alerta sanitaria por el coronavirus (Figura 2). Ahí hay un cambio, primero de emoción inicial que hemos visto que fue miedo, a sentimiento, en el sentido ya expuesto de su permanencia en el tiempo (Damasio, 2006), y segundo, se muestra la transición del miedo (36.30%) a la tristeza (36.60 %), si bien hay que reconocer que el primero sigue siendo importante pues es más de un tercio del estudiantado participante. En todo caso, lo que destaca es que dos terceras partes están entre la tristeza y el miedo, un tercio cada una, también algo de indiferencia, pero a bastante distancia.

Miedo y tristeza que se relacionan con el síndrome de estrés postraumático, así como es posible relacionarlos con el síndrome de fatiga crónica, que ya se definieron con anterioridad, y cuyos síntomas se observarán en los testimonios expuestos con posterioridad, según los testimonios recabados.

Veamos qué es la tristeza. *Tristeza*, se trata de retiro o reintegración personal, introspección.

[...] tiene que ver con una sensación de pérdida o de desilusión que nos permite retirarnos hacia nosotros mismos. Es de una tonalidad desagradable y de menor energía que las otras, si no la experimentáramos adecuadamente no podríamos retirarnos para posteriormente seguir buscando la satisfacción de nuestras necesidades en otro lugar.

(Muñoz, 2009, p. 70)

Natural ante la pérdida o la decepción. “Un fracaso, un duelo, una mudanza, una situación que produce la sensación de no ser amado” (Filliozat, 2007, p. 233). Surge por una pérdida, invita al retiro y al dolor, subraya la carencia. No confundir con depresión, la tristeza es positiva, la depresión envuelve en una espiral negativa. No obstante, si se simplificara, en algunos puntos contienen tonalidades parecidas, con la pérdida y el duelo que el ser humano necesita transitar para seguir adelante en la vida.

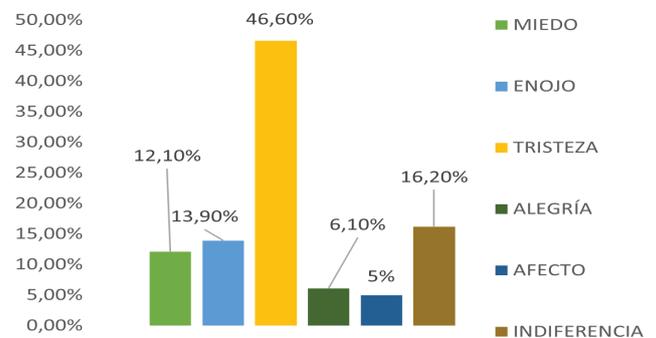


Fig. 3. ¿Cuál es tu sentimiento predominante al tener que estar en casa por la alerta sanitaria por el coronavirus?

Fuente: Encuesta: Educación, emociones y contingencia sanitaria.

Una tercera cuestión fue el sentimiento también por su permanencia temporal (Damasio, 2006) del confinamiento al tener que estar en casa por la alerta sanitaria (Figura 3), y aquí es la tristeza de forma más amplia (46.60 %) la elección señalada, a bastante distancia de los demás porcentajes obtenidos, si bien el segundo es la ya mencionada con anterioridad indiferencia (16.20 %). Ante un shock, una pérdida, llega la tristeza, que además es mantenida y subrayada por la situación de encierro como más adelante se verá.

Así las cosas, a nivel general, entre el estudiantado de este centro de educación superior, el miedo y la tristeza son las emociones y sentimientos mayoritarios apuntados. Un miedo que protege, pero que distorsionado también causa problemáticas mentales y una tristeza que introspecta, y que también puede llegar a ser disfuncional (Muñoz, 2009; Filliozat, 2007). El miedo exagerado desencadena el pánico desquiciante, la tristeza conduce a veces a la depresión y al desapego a la vida. Pero para expandir la mirada a continuación se exponen emociones y sentires, ahora dotados de descripción, explicación, argumentación y reflexión.

4.2. Panorama significativo

Para dar contenido y significado a estos estados emocionales a grandes rasgos descritos, se presentan los relatos que sobre el tema se realizaron, una forma de profundizar y dar sentido a los números, desde enumeración hasta la explicación, en aras de la organización e interpretación.

Como se dijo, se trató de dos redactados. En cuanto al primero se solicitaba el mismo bajo la instrucción de: *¿Cuál emoción ha sido más importante para ti con relación al coronavirus y la pandemia?*

En primer lugar, y si bien fue un acercamiento cualitativo, la palabra miedo tuvo 20 menciones y el vocablo incertidumbre 13, por supuesto también aparecieron otros términos en el ámbito de conceptos afines, como pánico. Todo ello en concordancia con las tendencias porcentuales de la encuesta.

El *miedo* expresado es a veces general y otras al virus y a la muerte, de forma directa expuestos, también el deceso de un familiar y a contagiarse y enfermarse uno mismo.

“Miedo, aunque no lo admitamos, tenemos miedo a la muerte [...] el contagiarnos de una enfermedad incurable, ni tratable y masiva a gran escala que no nos garantiza vivir” dice una muchacha y añade “miedo de ver a un ser querido sufriendo, triste, de estar tan cerca, pero tan lejos al mismo tiempo, no tener la capacidad de ayudarlos”. Otra señala “miedo de ir por las calles, ir en el transporte público o hacer las compras diarias y no saber dónde está o si serás el próximo en formar parte de la pandemia”. A veces, muchas, un conglomerado emocional como este estudiante expresa y explica:

En el caso de las emociones más frecuentes durante esta pandemia son la tensión, incertidumbre y el estrés. La situación implica un cambio de vida y un virus que es declarado pandemia mundial sin duda generó en mí un sentimiento de incertidumbre, en cualquier momento la situación se puede salir de control.

Una joven también apunta:

[...] porque lo que más siento que nos genera estas emociones es la incertidumbre en saber si puede salir todo bien, te genera miedo [...] no nos permite hacer nada en tu día a día, y ahora esto es literalmente cierto porque no puedes hacer las actividades que disfrutabas, sabes que tienes ese miedo tan solo con ir de compras [...]

Así se va de la incertidumbre al miedo y del miedo al pánico, pues prosigue “Porque todo eso genera una serie de pánico al pensar que puedes o pueden ser portadores de enfermedad”.

Miedo por uno y miedo por los otros, y miedo por nosotros. Una estudiante comenta:

El miedo es una de las tantas emociones que llegan a mí al pensar en el COVID en esta pandemia, [...] lamentablemente ha habido varios decesos cercanos a familiares, pensar eso da miedo, el darse cuenta que nadie está libre de esta enfermedad, que cualquier descuido nos hace vulnerables al contagio, y claro no todos tienen que sufrir el trágico final, pero es lo que hace la muerte, hace que tengamos miedo a esta [...].

Otra joven, en sentido similar:

Lo primero que sentí fue miedo y preocupación sobre todo porque mis abuelos ya están grandes y padecen enfermedades degenerativas. Lo primero que pienso es aquello que podría llegar a pasarles si se exponen o si salen tan solo al mercado. Lo segundo fue la preocupación e incertidumbre hacia lo que pudiera pasar en cuestiones económicas, no solo en la familia, sino en el país y creo que eso es lo que nos sigue manteniendo tensos y ansiosos.

“La incertidumbre de saber qué iba a pasar, qué medidas tomar”, dice una chica. Todo ello recuerda algunos de los aspectos ya apuntados del trastorno de estrés postraumático.

La *incertidumbre* es, en parte, de la familia emocional del miedo, tiene en este caso un más amplio panorama de repertorio de motivos, desde la economía del país o de la

gente, hasta por no saber bien qué ocurre y qué pasará en un futuro incierto, a la considerada mala información noticiosa y los considerados chismes o rumores que en medios y redes circulan en esos días.

Un magnífico resumen de la concatenación de las emociones ante la situación vivida es el texto siguiente de un joven:

Miedo al contagio. La proliferación desencadenada del coronavirus hace que el miedo en lo personal sea el virus más grave. Hace que entre en pánico y tenga actitudes irracionales como el ya no querer salir, por momentos desarrollo ansiedad y en casos mínimos, depresión, cansándome, fatiga emocional y física. Tomo las medidas recomendadas para la prevención y, además, trato de trabajar mis emociones para prevenir el nerviosismo.

Y parafraseando esta idea y, como más de uno ha expresado, lo peor de esta pandemia quizás haya sido el virus del miedo, que como se sabe es más contagioso que un virus, y es que la exageración del miedo es otra pandemia en paralelo a la oficial.

Por otra parte, y sobre: *¿Cuál emoción ha sido más importante para ti con relación al confinamiento en casa?*

En este punto, lo más nombrado fue la ansiedad, 13 veces, el estrés 9, el encierro 8, tensión 5, incluso enojo 6. Así que la *ansiedad* y el *estrés* provocados por el quedarse en casa son los sentimientos que más destacan. En cuanto a la *tristeza* que fue el más señalado en la encuesta ya revisada, la palabra directa se mencionó en 3 ocasiones, si bien también otras 3 se dijo triste, lo cual suman 5, y sí se expresaron otros vocablos de su familia emocional con sus graduaciones en cuanto a intensidad y variaciones respecto a combinación con otras emociones: apatía 4, desánimo 3, deprimida 3, fatigada 6, agotada 3, aburrida 1, pereza 1. Esto es, se trata de sentimientos que bajan el ánimo y la energía, similar a la tristeza, y es posible relacionarlos con el Síndrome de Fatiga Crónica y varias de sus características.

Ansiedad porque como relata una muchacha:

Durante todo este tiempo del confinamiento en casa la ansiedad es la principal, ya que no estoy acostumbrada a permanecer tanto tiempo distante de las demás personas, [...] y el hecho de no acudir a los sitios públicos de interés personal me desanima, porque en lo personal me gusta mucho salir y distraerme.

Un chico señala en sentido similar: “La ansiedad es parte de mis días con este confinamiento”, y añade en otro momento de la narración: “Y creo que todos hemos presentado fatiga, si es verdad que uno permanece en casa [...] a toda hora uno dentro del hogar, y no se puede tener un momento de privacidad”.

La *angustia* también aparece junto con el *encierro*. Un joven dice que “estar encerrados y no salir de nuestras actividades cotidianas es un poco angustiante”. Una joven reconoce que “algo que me ayudó muchísimo a sobrellevar mis episodios de ansiedad fue el enfocar mis esfuerzos en ayudar a las personas que amo, a escucharlas o leerlas, en pocas palabras, me ayudó mucho el procurar a mis allegados”. Algunas narraciones, si bien se centran en emociones dolorosas, llegan en un momento del relato a apuntar las positivas que han ido detectando, así como y, sobre todo, la reflexión les conduce a reconocer la gestión para la autoregulación emocional que varios han realizado.

Estrés del encierro y de una convivencia a veces forzada y en ocasiones inusual “me estresa mi hermana” dice una joven, otra afirma que “sus sobrinos”. Un chico señala “Me

estresa estar tanto tiempo en casa prácticamente con la misma rutina del diario que ya se ha formado durante esta cuarentena". Una joven lo expresa de la siguiente forma:

El estrés de no salir de casa fue y es increíble, yo soy una persona muy hogareña, al oír que no se podía salir de casa dije, no hay problema, estoy acostumbrada. Pero oh sorpresa, no fue así, al estar todos en casa se volvió un caos, mi mamá dice una cosa, mi papá otra, mi hermano fiel a su palabra y llevándoles la contraria y yo soportando todo.

Y también se abre paso la *tensión* porque:

[...] yo creo que la apatía y la tensión han sido para mí una constante a lo largo del confinamiento, también cierto grado de estrés y fatiga. Todo esto lo asocio a que, para muchos, nuestro modo de vida fue cambiando en menor o mayor medida.

También aparece el *enojo* porque "no soporto a mi hermano" porque "tengo que aguantarme a estar con mi familia", "no hay espacio o privacidad para mis tareas", "no me organizo", "a veces no aguento más".

Por otro lado, la *tristeza* y su familia emocional como la *fatiga* está en boca, o es mejor decir, en el escrito de un joven:

En cuanto al confinamiento en casa la única emoción constante es la fatiga, pues estoy acostumbrado a que cuando me encuentro en casa tengo muchas cosas que hacer, desde reparaciones hasta limpieza, tareas de la universidad, trabajo, [...] ahora tengo que estar muchas horas en el cuarto de estudios y me cansa.

Y como la *depresión* avanza según palabras de una chica:

Lo más importante podría ser la depresión porque se representa en mi día a día, las personas depresivas solemos dormir mucho, y teniendo insomnio a menudo de fatiga constante, y no es que elija estar siempre así, simplemente son días en que te da más que otros. [...] El desánimo también considero que es importante porque no solo he notado que me pasa a mí sino también con mi gente más cercana, sean estos amigos o familia, conversando...esto no ha sido fácil absolutamente para nadie, y que acompañado de la fatiga y soledad con que muchos llevamos internamente, es algo que aunque quisiera que acabe lo más pronto posible no sabemos hasta cuándo, [...]. Otra emoción sin precedente es ese miedo que también persiste siendo consecuencia de que nos seguimos informando.

Otra joven expresa:

La tristeza llega cuando no me mantengo ocupada, a veces pienso en las acciones no buenas que hice en el pasado, cosas que hubiera querido hacer y por una u otra razón no las hice, me hace sentir un poco triste, trato de enfocarme en el presente.

Aquí se observa la introspección en acción, como proceso que facilita la adquisición de conciencia en torno a procesos y contenidos mentales (Rosenthal, 1999).

En todo caso, como expresa una estudiante, "esta pandemia fue interesante porque conviví con mi familia y vaya que experimenté varias emociones, pero las más importantes fueron enojo, ansiedad, estrés y apatía". Un sabio relato de una chica, que además recoge las emociones principales de este punto, es:

Sigo teniendo ligeros episodios de ansiedad, con el transcurso de los días la ansiedad empieza a disminuir. Cuando tengo pensamientos negativos, trato de no darles vida, ya que en ocasiones hace que me sienta triste. Tampoco puedo olvidar que también es importante permitirme, en determinados momentos, experimentar emociones que esta situación está desencadenando. Bloquearlas, negarlas o tratar de huir todo el tiempo de ellas es negativo también. Es importante dedicar un espacio de tiempo a permitirnos sentir el miedo, la ansiedad o la frustración que nos pueda estar produciendo el confinamiento.

Con este testimonio recordamos la capacidad reflexiva de la narración (Bruner, 1991), e incluso añadimos la capacidad terapéutica de la misma (Pennebaker, 1997).

Finalmente, tanto el miedo y la incertidumbre, como la ansiedad y estrés junto a la tristeza, depresión y desánimo vuelven a entroncarse con el síndrome de fatiga crónica y con el trastorno de estrés postraumático, como es posible observar en algunas de las narraciones traídas aquí como la transcrita con anterioridad. Por ejemplo, los problemas de insomnio, pensamientos negativos obsesivos, la falta de memoria, la tensión, la ira, el desinterés por algunas cosas de la vida, nos remiten al primer síndrome, y el segundo fácilmente se relaciona, además de con los problemas para dormir, con la dificultad de pensar o concentrarse, y de la fatiga constante.

5. Conclusiones

Si las emociones son importantes para la salud y la vida, y para el proceso de enseñanza aprendizaje dentro y fuera del aula, la salud mental y emocional del alumnado también es un aspecto básico. Este trabajo ha pretendido subrayar dicha cuestión en el contexto de las circunstancias del entorno, y es que si bien se viven momentos de tensión y miedo, desaliento e irritabilidad, hemos de tener en cuenta que a las dificultades y limitaciones de la educación a distancia obligatoria y masiva que se está dando, que es un enorme y profundo cambio educativo y tecnológico y supone un gran esfuerzo, se ha de sumar el estado de ánimo, emociones, sentimientos y salud mental que la pandemia y el confinamiento está causando entre la infancia y juventud estudiantil en cada país del planeta. Aquí se ha dado cuenta de cómo está la salud mental y emocional de las y los estudiantes de una universidad según su propia perspectiva y expresión. La gestión emocional es un segundo paso que las instituciones han de tener en cuenta, y que acompañen por el tránsito de la tormenta emocional que se está viviendo, no solo con asesorías como realiza la UAM/X, sino con comprensión del desgaste y saturación emocional que todo mundo está viviendo, el alumnado e incluyendo a la planta docente.

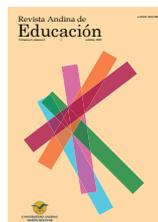
Aunque el panorama esbozado con anterioridad parece negativo o pesimista, no hay que olvidar que de las crisis se sale reforzados, y que en medio de momentos dolorosos renacen emociones positivas de empatía, solidaridad, agradecimiento y amor, algunas de ellas reflejadas en los relatos. También es posible pensar en el manejo del miedo que se tuvo que desarrollar, la gestión del estrés, así como, la introspección que proporcionó la tristeza para conocerse más uno mismo y reflexionar acerca de la existencia, tuvieron sus consecuencias positivas como y también se expone en alguna narración. Seguramente, se tendrá que hacer el duelo, de las pérdidas humanas y materiales, por los cambios económicos y sociales, y quien sabe si también por el viejo sistema que al parecer está agonizando, pero eso es ya otra cuestión. Lo que es seguro es que en medio de esta pandemia y confinamiento la salud mental ha sufrido mucho, y todavía no sabemos sobre la pandemia de afectados mental y emocionalmente que en el futuro nos depara en consecuencia.

Centrándonos en lo que se ha visto en este estudio, recordar y remarcar, el miedo y la incertidumbre ante el virus y la pandemia, esto es, el contagio, la enfermedad y la muerte, este último el primigenio (Bauman, 2007) como se recaba en algún texto de forma directa expuesto, así como

en la tendencia emocional que se recoge en la encuesta. Por otra parte, y ante la consigna de “quédate en casa” surge el estrés y tensión, la ansiedad y angustia ante el brusco cambio de vida y el encierro cuasi obligatorio que se impone, como las narraciones apuntan. En las mismas también la fatiga y la tristeza hace acto de presencia por lo ya dicho. Miedo, estrés y tristeza, un trio que se complementa, dos sentires básicos (Muñoz, 2009) que sirven para sobrevivir una e introspectar otra; y una sensación-emoción el estrés que es signo de nuestra época y en determinadas coyunturas como la actual parece convertirse en pandemia. En fin, aquí se ha dado cuenta del estado emocional y la salud mental del alumnado de la universidad y se ha recordado la importancia del equilibrio de los sentimientos y la armonía de los estados psíquicos para bien no solo de la educación, sino lo que hoy se antoja más importante: la vida.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bizquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de hacer historias*. Buenos Aires: FCE.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Índigo/Cuarto Propio.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Fernández, I., Beristain, C.M., & Páez, D. (1999). Emociones y conductas colectivas en catástrofes: ansiedad y rumor, miedo y conductas de pánico. En J. Apalategui (ed.) *La anticipación de la sociedad. Psicología social en los movimientos sociales* (pp. 1-58). Valencia: Promolibro.
- Fernández, A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Versión*, 26, 1-24.
- Fernández, A. M. (2016). *Humor en el aula*. México: Trillas.
- Filliozat, I. (2007). *El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones*. Barcelona: Urano.
- Gobierno de México. (2020). *Salud mental*.
- Greenberg, L. S., & Paivio, S. C. (2007). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Halpern, H. A., Canale, J. R., Grant, B. L., & Bellamy, C.A. (1973). A System Crisis Approach to Family Treatment. *Journal of Marital and Family Therapy*, 5, 87-94. doi:10.1111/j.1752-0606.1979.tb01270.x
- Heller, A. (1989). *Teoría de los sentimientos*. México: Fontamara.
- Hochschild, A. (1990). Ideology and Emotion Management: A Perspective a Path for Future Research. En T. Kemper (ed.) *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp. 155-171). New York University Press.
- Lupton, D. (2020). *Doing Fieldwork in a Pandemic*.
- MedlinePlus (2020a). *Trastorno de estrés postraumático*.
- MedlinePlus (2020b). *Síndrome de fatiga crónica*.
- Muñoz Polit, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: IHPG.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *La salud mental en las emergencias. Aspectos mentales y sociales de la salud de poblaciones expuestas a factores estresantes extremos*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Guía práctica de salud mental en desastres*. Washington: OPS.
- Osorio, A. (2017). Primeros auxilios psicológicos. *Integración Académica en Psicología*, 5 (15), 4-11.
- Pennebaker, H. W. (1997). *Opening Up. The Healing Power of Expressing Emotions*. London: The Guilford Press.
- Rogers, C. (2007). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Páez, D., Fernández, I., & Beristain, C. M. (2001). Catástrofes, traumas y conductas colectivas: procesos y efectos culturales. En C. San Juan (ed.) *Catástrofes y ayuda de emergencia: estrategias de evaluación, prevención y tratamiento* (pp. 1-33). Barcelona: Icaria.
- Rendón, M. I., & Agudelo, J. (2011). Evaluación e intervención en crisis: retos para los contextos universitarios. *Hallazgos*, 8 (16), 219-242.
- Rosenthal, D. (1999). Introspection. En *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Science* (pp.419- 421). Massachusetts, USA: The MIT Press.
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Worcester, R. (1994). Reflexiones sobre la opinión pública. *Este País*, 94.



Educación superior no universitaria en tiempos de COVID-19: posibilidades y limitaciones de una experiencia en el conurbano bonaerense

Non-university higher education in times of COVID-19: possibilities and limitations of an experience in the Buenos Aires suburbs

Laura Biazzi^{a,*} , Juan Ignacio Báez^b 

^{a,b}Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 83. Dirección General de Cultura y Educación. Av. 844, San Francisco Solano, Quilmes. 1881 Buenos Aires, Argentina.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 23 de noviembre de 2020

Aceptado el 23 de diciembre de 2020

Publicado el 26 de diciembre de 2020

Palabras clave:

Educación a distancia
Tecnología de la información
Aprendizaje en línea

ARTICLE INFO

Article history:

Received November 23, 2020

Accepted December 23, 2020

Published December 26, 2020

keywords:

Distance education
Information technology
Online learning

RESUMEN

En este artículo se presenta una experiencia en torno a la educación mediada por tecnologías digitales en época de pandemia en dos cátedras de nivel superior no universitario, en un Instituto Superior de Formación Docente y Técnico de Buenos Aires, Argentina. Durante el ciclo lectivo 2020, la aparición del COVID-19 implicó reconfiguraciones en todos los niveles, las prácticas que se venían manteniendo en la presencialidad debieron transformarse rotundamente, porque estas no alcanzaban a cumplir con los objetivos mínimos a la hora de transitar una educación que sea a distancia. Las carreras seleccionadas para compartir la experiencia de trabajo realizado corresponden a un Profesorado en Enseñanza para la Educación Secundaria y una Tecnicatura Superior en Psicopedagogía.

ABSTRACT

This article presents an experience around education mediated by digital technologies in times of pandemic in two non-university higher education chairs at a Higher Institute of Teacher and Technical Training in Buenos Aires, Argentina. During the 2020 school year, the appearance of COVID-19 implied reconfigurations at all levels, the practices that had been maintained in person had to be completely transformed because they were not enough to meet the minimum objectives when transformed into distance education. The careers selected to share the work experience correspond to a Teaching degree in Secondary Education and a Higher Technical degree in Psychopedagogy.

© 2020 Laura Biazzi, & Juan Ignacio Báez CC BY-NC 4.0

1. Introducción

En este artículo se presenta una experiencia de educación mediada por tecnologías digitales en época de pandemia mundial en un Instituto Superior de Formación Docente y Técnico (ISFD y T) de la Zona Sur del Gran Buenos Aires.

En el contexto actual podemos ver cómo la sociedad en sí se va modificando conforme a las necesidades humanas, estableciendo límites y acordando criterios a la hora de relacionarnos. Durante el ciclo lectivo 2020, la aparición del COVID-19 implicó reconfiguraciones para poder garantizar la continuidad pedagógica en todos los niveles educativos. En este sentido, se volvió evidente la necesidad de que las prácticas que se venían manteniendo en la presencialidad se transformaran, porque estas no

alcanzaban a cumplir con los objetivos mínimos a la hora de transitar a una educación que sea a distancia, desde la virtualidad.

Las carreras seleccionadas para el desarrollo de la experiencia corresponden a un Profesorado en Enseñanza para la Educación Secundaria – nivel medio de la educación obligatoria en Argentina – y una Tecnicatura Superior en Psicopedagogía. Y las materias involucradas en la experiencia fueron, en el primer caso, una asignatura del campo de la Formación general: Enseñar con Tecnologías, ubicada en el segundo año de la titulación. En el segundo caso, Práctica Profesional 1.

2. Educación mediada por tecnologías digitales en contexto de pandemia

A lo largo de la historia, la idea de la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad fue transformándose debido a su vertiginoso crecimiento en todos los ámbitos. En un principio los

*Autor principal: Laura Biazzi. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 83. Dirección General de Cultura y Educación. Av. 844, San Francisco Solano, Quilmes. 1881 Buenos Aires, Argentina. Correos electrónicos: biazzil@gmail.com (L. Biazzi), jbaez2@abc.gob.ar (J. I. Báez).

medios de comunicación, ya sea la radio o la televisión, eran los únicos que brindaban las versiones de la 'verdad' estandarizadas, dejando de lado la opinión pública, otorgándole una dirección única a la realidad, pero gracias a la evolución de la sociedad en conjunto con el avance de los dispositivos tecnológicos y la aparición de las redes sociales, se comienza a configurar un modelo de pensamiento basado en el conocimiento y en la participación.

Las personas comienzan a ocupar otro rol, uno más participativo, en el ámbito de la comunicación, gracias al uso de las herramientas que nacen junto a la Web 2.0. Aparecen las redes sociales, que si bien podemos decir que siempre existieron, esta vez se les da un lugar virtual, con una capacidad mucho mayor de conexión que en la presencialidad. Así comienza a emerger la Sociedad del Conocimiento y la participación.

Como docentes de nivel superior ajustamos nuestra propuesta, como se describe en este trabajo, porque apostamos a una educación para "[...] alumnos que no solamente estarán preparados para el estudio en entornos tecnológicos sino que creemos tendrán fortalecidas sus capacidades para el diseño, la creación de contenidos, y la producción multimedial por mencionar algunas [...]" (Maggio, 2013, p. 5).

El rumbo y el crecimiento de la tecnología implican un cambio social que afecta a la educación y al aprendizaje. Se habla de una sociedad aumentada, donde el avance de esta tiene que ver con la evolución del uso de los medios a lo largo del tiempo y cómo podemos aprovechar las potencialidades que estos nos brindan.

Ya no se habla únicamente de TIC, sino de TAC, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, (Lozano, 2011) y de TEP, Tecnologías del Empoderamiento y la Participación, (Reig, 2012). En el primer caso, el uso de las tecnologías se concebía exclusivamente para la interacción y el ocio, en este contexto nace el concepto de "nativos digitales", término acuñado por Prensky (2011), quien especificaba que las personas nacidas en un período determinado de tiempo, podían tener más y mejores habilidades a la hora de desempeñarse mediante un dispositivo digital. Esta teoría puede repensarse cuando aparecen los conceptos de TAC y de TEP, donde se comienza a dar verdadera importancia a cómo aprovechamos los recursos para reforzar el conocimiento, aprender, transmitir y participar.

3. La experiencia realizada en los Profesorados de nivel secundario – Lengua y Literatura e Inglés – y en la Tecnicatura en Psicopedagogía

La experiencia que presentamos fue desarrollada en las materias Enseñar con tecnologías de los Profesorados de Inglés y Lengua y Literatura, y en el campo de la Práctica Profesional de la Tecnicatura Superior en Psicopedagogía, oferta formativa del ISFD y T n° 83 de San Francisco Solano, distrito de Quilmes, Buenos Aires.

En los primeros meses del 2020, con el comienzo de la pandemia, las principales organizaciones tuvieron que reestructurar su forma de llevar adelante las acciones que se realizaban en forma presencial. Todo esto en el marco del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) impuesto en Argentina como consecuencia de la obligación que tiene el Estado a la hora de tomar medidas para reducir la cantidad de contagios en las zonas pobladas.

Las escuelas, los ISFD y T, entre otros, como todas las organizaciones, se vieron obligadas a adaptarse a los cambios que se plantearon en el contexto mundial, por lo que las prácticas que se sostenían en la presencialidad tuvieron que modificarse. Esto trajo consigo dificultades a la hora de gestar contenidos de calidad que de alguna manera llegasen a los alumnos de forma simple y correcta, sin perder la originalidad o la atmósfera que se crea cuando la interacción se da dentro de un espacio áulico.

Uno de los principales obstáculos a la hora de llevar adelante una educación a distancia mediada por tecnologías digitales es la infraestructura: No todos tienen acceso a internet, ni dispositivos para trabajar ciertos contenidos, ya que en un hogar se cuenta tal vez con un solo dispositivo para toda la familia y se tiene que dividir el tiempo de utilización para cada uno de sus miembros.

A este respecto, entre los propósitos que se pretenden alcanzar y exponer, podemos mencionar los siguientes:

- Brindar herramientas para el análisis de las transformaciones vinculadas al surgimiento de los nuevos lenguajes digitales y su impacto en las instituciones y prácticas educativas.
- Desarrollar experiencias de uso de TIC para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de los futuros profesores en un marco de trabajo colaborativo.
- Construir espacios de reflexión crítica en torno a los modos en que los lenguajes y las tecnologías se articulan en la actualidad.
- Posibilitar el diseño de propuestas de enseñanza con tecnologías.

En cuanto al uso de plataformas virtuales, antes de la obligatoriedad del aislamiento, la mayoría de los integrantes de ambos Profesorados manifestaron a través de los foros de intercambio y de debate que no tenían mucha relación con estos y que los medios por donde cotidianamente se manejaban eran las redes sociales y los correos electrónicos. Es por esto que se armaron una variedad de tutoriales de manejo básico de las aulas virtuales, para que pudieran asimilarse en un período corto de tiempo, ya que los plazos de clases, se flexibilizaron, pero se siguieron manteniendo.

Para el desarrollo de las clases, el acercamiento de la bibliografía y la propuesta de actividades se utilizaron entornos virtuales de aprendizaje – en el Profesorado, *Google Classroom* y, en la Tecnicatura, la plataforma institucional 'e-ducativa' –. Los cuales permitieron mantener una comunicación estrecha, el seguimiento de la participación y la elaboración de documentos colaborativos, entre otras acciones.

También, desde el campo de la Práctica Profesional de la Tecnicatura, se requería llevar adelante contactos con distintos profesionales del campo de inserción laboral, eso fue factible a través de los encuentros sincrónicos con modalidad de entrevista utilizando la plataforma de videoconferencias *Zoom*.

La difusión de tutoriales de manejo básico de las herramientas digitales, puso en juego términos que no se manejaban en la presencialidad, pero era necesario conceptualizar, como los foros, los espacios virtuales, las herramientas personales de aprendizaje, entre otros, dando lugar a una interacción más fluida entre todos los miembros, alumnos y docente.

Se organizaron guiones de clase, donde las mismas se recorrían a través de textos con hipervínculos que se relacionaban con la temática principal, dando lugar a una lectura diferente a la del texto plano. Estos enlaces conectaban con páginas o videos relacionados para ampliar el tema trabajado.

Con la restricción que el ASPO impuso al desarrollo de las clases en todos los niveles educativos se organizó la dinámica de las clases desde las posibilidades de interacción y comunicación mediadas por herramientas digitales.

En el caso de las materias de los Profesorados de nivel secundario el aula virtual fue organizada por 'temas' —herramienta provista por *Classroom*—, estos toman el nombre 'Clase'. Dentro de esta, podemos encontrar el guion de clase, espacios para entrega de actividades con las observaciones pertinentes, foros de participación obligatoria y espacios donde los alumnos puedan interactuar entre sí o con el docente.

Un aspecto para agregar y que aporta a la organización de la materia es la creación de un 'tema' que toma el nombre de 'Tablón de novedades', ordenado en forma cronológica, que permite publicar contenido orientativo en el caso que se anuncien resoluciones de la institución, seguimientos grupales de los estudios, próximos eventos, entre otros.

Desde un punto de vista más pedagógico, Area y Adell (2009) definen un aula virtual como un entorno creado virtualmente con el fin de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos y/o materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un docente. Este espacio, a su vez, se inserta en un sistema de comunicación mediado por tecnologías.

A través del entorno mencionado, ambos autores afirman que un alumno puede acceder y desarrollar una serie de acciones similares a las que suceden en un proceso de enseñanza presencial como conversar, leer documentos, realizar ejercicios, formular preguntas al docente, trabajar en equipo, etc. (Area, & Adell, 2009).

A continuación, se detallan algunas de las decisiones tomadas durante el ciclo lectivo 2020 para los Profesorados de nivel secundario:

- Frecuencia de clases semanal. El formato virtual de estas dio lugar al trabajo colaborativo en línea que no se daba en presencialidad al no haber una necesidad imperante y a una interacción más fluida al estar activo en cualquier momento del día.
- Primera semana presentación. Se inicia a través de audios generados por los dispositivos móviles, donde dan cuenta de la experiencia en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación, sus usos y posibles dificultades que se puedan presentar.
- Segunda semana. Se presenta el cronograma de clases, la modalidad de cursada y se genera una cadena de contactos en paralelo a los correos electrónicos, donde a través de la aplicación *Whatsapp* se da lugar a la creación de un grupo para consultas académicas.
- Utilización de la plataforma *Classroom* como espacio de intercambio privilegiado. Se utilizan correos electrónicos, *Zoom*, *Google Meet* y *Whatsapp*, como medios alternativos para la comunicación entre alumnos y/o con el docente.

- Trabajo colaborativo para la redacción de trabajos en línea. Se utiliza la aplicación *Google Drive* para la interacción entre los alumnos y sus producciones grupales
- Encuentros virtuales realizados y registrados en video. Se utiliza *Google Meet* y/o *Zoom*, dependiendo de la disponibilidad por parte de los alumnos.
- Posibilidad de mantener el diálogo independientemente del día y el horario. Al abrirse la posibilidad de aprender en todo contexto, sin importar el tiempo y el espacio, se cuenta con un diálogo más fluido a la hora de evacuar dudas.

La clase como la entendíamos desde nuestra trayectoria formativa tuvo que mutar para responder a las nuevas necesidades, la materialidad del aula como espacio de intercambio y comunicación fue reconstruida desde la plataforma virtual.

Los docentes al anticipar nuestras clases tomamos decisiones que inciden en nuestra planificación de acuerdo a nuestro estilo de enseñanza y de acuerdo a las particularidades de nuestro grupo de alumnos: necesidades especiales, estilos de aprendizaje, conectividad, insumos.

Algunas de las decisiones que orientaron la Práctica Profesional de la Tecnicatura en Psicopedagogía durante el ciclo lectivo 2020 fueron:

- Frecuencia de clases semanal.
- Primera semana: presentación de la propuesta, soporte bibliográfico, redacción colaborativa de los cuestionarios semi estructurados.
- Segunda semana: realización de la entrevista, transcripción de la misma, foro de intercambio para recuperar dudas e impresiones.
- Utilización de la plataforma 'e-ducativa' como espacio de intercambio privilegiado.
- Trabajo colaborativo para la redacción de los protocolos de las diferentes entrevistas a través de las wikis.
- Entrevistas virtuales realizadas y registradas en video utilizando la plataforma *Zoom*.
- Cambio de horario, para los encuentros virtuales manteniendo el día de clases.

A continuación, presentamos algunas reflexiones relacionadas con el abordaje y resultados de esta experiencia en el caso concreto de la asignatura Práctica Profesional 1 de la Tecnicatura en Psicopedagogía que, en la cohorte de 2020, contó con 59 estudiantes.

4. Conociendo a los estudiantes: desarrollo y aplicación de un formulario de Google

La Tecnicatura en Psicopedagogía planteó durante el ciclo 2020 un doble desafío, además de la virtualidad impuesta, esta es una carrera de creación, donde todos los espacios debían ser cubiertos con profesores que accedieran por concurso.

En la provincia de Buenos Aires, la cobertura de espacios curriculares en el nivel superior se enmarca por los reglamentados en la Res. 5886/03. La cual prescribe los concursos docentes a partir de tres momentos: la presentación de la propuesta pedagógica, la entrevista y la revisión de antecedentes. Así que las diferentes instancias para cobertura del espacio permitieron empezar a

trabajar con el grupo de estudiantes recién en el mes de junio de 2020.

Con el fin de caracterizar al alumnado que se encontraba iniciando la Tecnicatura (59), se implementó una encuesta (ver [tabla 1](#)) a través de *Google Forms* con el objetivo de indagar su trayectoria educativa previa, su disponibilidad y accesibilidad para el estudio en forma virtual desde su hogar, entre otros aspectos.

Tabla 1. Encuesta administrada a las alumnas ingresantes a Psicopedagogía, 2020.

#	Pregunta	Respuestas
1	Apellido y nombre	Abierta
2	Esta Carrera, ¿es la primera de nivel superior terciario o universitario que inicia?	Sí/No
3	Si cuenta con estudios de nivel superior, ¿los ha finalizado?	Sí, No
4	¿Qué carrera de nivel superior ha iniciado o finalizado?	Abierta
5	¿Actualmente trabaja?	Sí/No
6	Si respondió Sí en la respuesta anterior, ¿en qué horario se desempeña en su trabajo?	Mañan/Tarde/ Ambos turnos
7	¿A qué se dedica?	Abierta
8	Para desarrollar las actividades académicas de la Tecnicatura, ¿con cuáles de los siguientes medios cuenta?	Servicio de internet en mi hogar/ Plan de datos de mi compañía de telefonía celular/ Celular/ Computadora/ Tablet
9	Para futuras clases asincrónicas, ¿tiene experiencia en el uso de estas aplicaciones? (Puede marcar todas las opciones que considere)	Zoom/Meet/ Jitsi/Sala de chat de WhatsApp o Facebook

Fuente: Autores (2020).

A continuación, se caracteriza al grupo de estudiantes a raíz de la información obtenida en la encuesta focalizando en los tiempos destinados al estudio de acuerdo al desempeño laboral, el acceso a la conectividad, el uso de plataformas digitales y la experiencia previa como alumnos del nivel.

Más adelante, se presentan algunas reflexiones del proceso realizado y se plantean nuevos interrogantes.

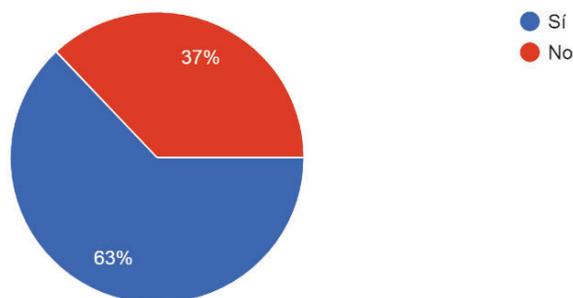


Fig. 1. Porcentaje de alumnos que cuentan con un título de nivel superior obtenido previamente.
Fuente: Autores (2020).

El 100% del alumnado de esta cohorte de la carrera de Psicopedagogía son mujeres, de ellas, el 63 % ya cuenta con un título docente, como se observa en la [figura 1](#), principalmente para la enseñanza en el nivel inicial y en el nivel primario.

Con un funcionamiento institucional desde la presencialidad, la práctica profesional se desarrolla a contraturno, esto quiere decir que a pesar que el turno de estudios de las alumnas sea el vespertino, el campo de la Práctica se desarrolla por la mañana o por la tarde. Una cuestión a considerar en este espacio fue definir el día y horario de estudio teniendo en cuenta también que el 67,8 % de las alumnas se encontraba trabajando (ver [figura 2](#)).

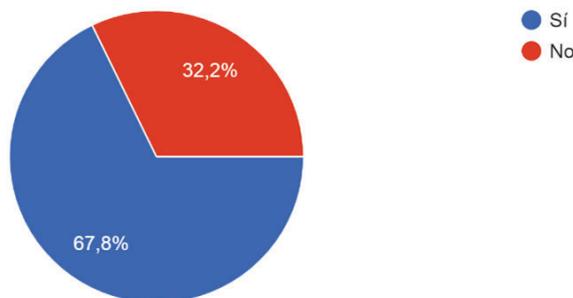


Fig. 2. Porcentaje de alumnos que trabajan.
Fuente: Autores (2020).

Fue necesario pensar de qué manera generar espacios para poder aproximarnos a los contenidos del campo de la Práctica Profesional desde la virtualidad. Reconociendo además que al ser una carrera nueva todavía no está instituida en el campo, ni se han podido establecer intercambios con las autoridades de educación o de salud a nivel municipal o con organizaciones sociales de la zona de incidencia del instituto formador.

Considerando que el 67,8 % de las alumnas trabaja, no era posible desconocer qué tiempos tendrían disponibles para poder participar de las entrevistas, reconociendo que, en muchos casos, las alumnas son madres de familia y trabajadoras de la educación, dos roles que se solapan en este contexto y a los que hay que atender estudiando en casa.

Es necesario buscar estrategias para sostener las trayectorias de aquellos que eligen los estudios de nivel superior, en este sentido concordamos con Bracchi en que “el acceso y permanencia de los estudiantes en la carrera elegida es un tema complejo que requiere, ante todo, la decisión institucional de incluir esta temática tanto en la agenda política como en la agenda académica de la institución educativa” (2016, p. 3).

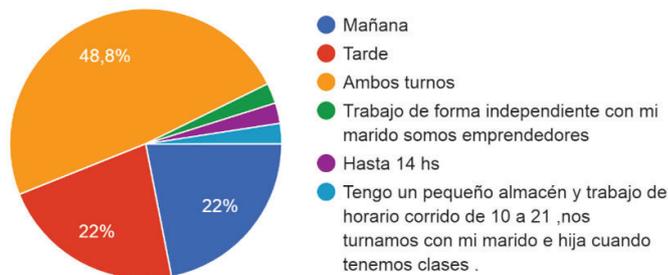


Fig. 3. Horario de desempeño laboral de los estudiantes ingresantes.
Fuente: Autores (2020).

En la [figura 3](#), observamos que el 50 % del grupo trabaja en ambos turnos (desde las 8 hasta las 17 horas), motivo por el cual decidimos que los encuentros se realizaran entre las 17 y las 18 horas.

También se recabó información sobre la conectividad y los dispositivos disponibles de las ingresantes para poder dar continuidad a las propuestas pedagógicas, resultando que el 66% cuenta con servicio de internet en el hogar, y el 29% informa que utiliza el plan de datos de su compañía de telefonía celular (ver figura 4).

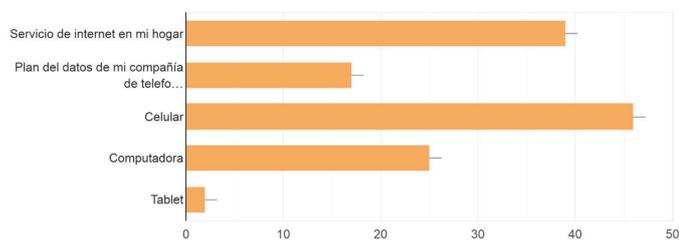


Fig. 4. Conectividad y accesibilidad a medios tecnológicos. Fuente: Autores (2020).

De los medios disponibles para realizar las videollamadas, el 93 % mencionó conocer la aplicación *Google Meet*, y el 91,5 % reconoció tener experiencia en el uso de *Zoom* (ver figura 5). Finalmente utilizamos esta última herramienta porque de acuerdo a la conectividad del hospedador era el programa que funcionó mejor.

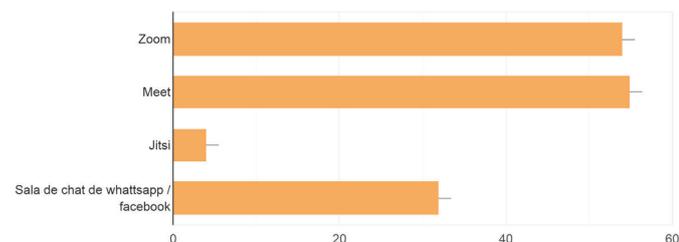


Fig. 5. Experiencia en el uso de plataformas para videollamadas. Fuente: Autores (2020).

5. Repercusiones de la continuidad pedagógica desde la virtualidad

Durante el año 2020, ciclo lectivo signado por la excepcionalidad derivada de la pandemia ocasionada por COVID-19 se ha vuelto necesario repensar las líneas de acción para acompañar a los estudiantes ingresantes en sus trayectos formativos.

Los recursos y las acciones presentadas en este trabajo han sido fruto de decisiones institucionales y profesionales para dar respuesta a una necesidad: brindar continuidad pedagógica a nuestros estudiantes que iniciaron un nuevo año con muchas expectativas en su carrera de nivel superior en este año 2020.

En el caso de la Práctica Profesional 1: Inserción al campo psicopedagógico. El diseño curricular de la carrera determina que algunas de las acciones a realizar desde este espacio son:

- Realizar observaciones en los distintos espacios de inserción laboral pertenecientes al área de la Psicopedagogía.
- Tomar contacto con los profesionales del área.

Estos contenidos se desarrollaron a partir del acercamiento a la inserción laboral a través de entrevistas virtuales, constituidas como estrategia didáctica privilegiada en este contexto, las cuales describiremos a continuación.

En la tabla 2 se presentan las diferentes entrevistas que se orientaron a posibilitar desde la virtualidad el contacto con profesionales que brindarán experiencias variadas sobre la profesión.

Tabla 2. Entrevistas desarrolladas desde la virtualidad.

#	Profesional entrevistado	Aspecto a indagar
1	Psicopedagogo con desempeño en ámbito escolar.	El trabajo en el Equipo de Orientación Escolar en el nivel secundario.
2	Psicopedagogo en ámbito clínico.	El trabajo en la clínica psicopedagógica.
3	Musicoterapeuta.	El trabajo interdisciplinario.
4	Psicopedagoga egresada de nivel superior no universitario.	Ciclo de complementación curricular: licenciatura en psicopedagogía.
5	Ponencia de Graciela Morgade en el marco de la Jornada Institucional de ESI - Video de autores y autoras.	Temas transversales Educación Sexual Integral.
6	Psicopedagoga con experiencia en modalidad en educación especial.	El trabajo como maestro de apoyo a la inclusión y como profesor de taller en un Centro de Formación Profesional Entrevistas realizadas en pequeños grupos.
7	Egresado de la carrera de Psicopedagogía con o sin desempeño laboral.	El profesional es seleccionado y contactado por el grupo de estudiantes.

Fuente: Autores (2020).

Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico interesado por la interpretación y la comprensión en contraste con la explicación, preocupado por la búsqueda del significado de las experiencias vividas (Leal, 2011 p. 30) compartimos las reflexiones de las alumnas recuperadas de los espacios de foro de intercambio del aula virtual en relación a sus experiencias de enseñanza y de aprendizaje generadas a través de la virtualidad.

El Testimonio 1 presenta las reflexiones en torno al acercamiento de los alumnos al campo laboral Clínica Psicopedagógica.

La entrevista con el licenciado me pareció muy interesante. Despejó varias dudas que me había formulado acerca del trabajo en consultorio.

Fue muy enriquecedor porque todo lo que compartió con nosotras lo hizo no solo desde el rol de psicopedagogo en consultorio sino también en contextos escolares, debido a que él conoce el trabajo dentro del aula y en la escuela en general. Tiene una visión más amplia que quizá alguien que solo se dedica al trabajo en consultorios y de forma individual con el paciente no posee.

Logró mostrarnos el trabajo de un psicopedagogo en varios ámbitos y eso resulta muy enriquecedor para nuestra formación como futuras psicopedagogas.

(Testimonio 1)

Aquí aparece el reconocimiento al logro de los objetivos de una de las asignaturas mencionadas: realizar observaciones en los distintos espacios de inserción laboral pertenecientes al área de la Psicopedagogía y tomar contacto con los profesionales del área.

Aunque son malas las condiciones últimas que estamos pasando, por un lado, es bueno tener tantas entrevistas y que cada una tenga su buena participación, buena información y despejen miles de dudas que hasta quizá no sabíamos que teníamos. Nos ayudan a crecer y

a capacitarnos de buena manera. Y más que nada este desempeño como psicopedagogo, que no sabía que existía.

(Testimonio 2)

Para mí fue muy completa la información compartida con los pares [...], ya que al estar en el primer año tenemos muchas dudas y esto nos hace pensar en profundidad la carrera que elegimos según las experiencias compartidas dentro de su trayectoria, no solo en el caso de esta entrevista, sino todas. Así que la disfrute, así como todas las demás.

(Testimonio 3)

El Testimonio 2 y 3 revalorizan la experiencia transitada como alumnas en formación a pesar de las condiciones restrictivas sobre la educación y la práctica, impuestas forzadamente por la pandemia mundial.

6. Conclusiones

Muchas veces, los estudiantes del nivel superior no universitario eligen para continuar sus estudios los ISFD y T por la accesibilidad, las clases organizadas en horarios definidos y la posibilidad de insertarse laboralmente al mediar la carrera.

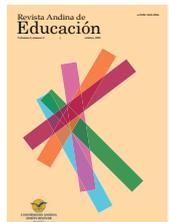
Cada uno de esos estudiantes trae consigo un caudal de experiencias y se hace necesario el “reconocimiento de la heterogeneidad de las trayectorias previas para pensarlas no como problema sino como oportunidad que permitan aprovechar al máximo la potencialidad de las diferencias a través de la participación activa y el intercambio” (Graneros, & Cerro, 2014 p. 3).

Reconocemos también que nuestra tarea se tiene que configurar en este contexto desde la reflexión porque que “los procesos de subjetivación vinculados a las TIC problematizan y reconfiguran los vínculos con el conocimiento en la medida en que el acceso al propio conocimiento, a la experiencia de sí, deviene un aspecto central de la vida de los sujetos que media todas las otras formas de conocer.” (Da Porta, 2015, p. 3). La educación en este contexto presenta para los alumnos un doble desafío, comprender los contenidos disciplinares y acceder a ellos a través de la mediatización que proveen las tecnologías.

Cuando retornemos a las instituciones todos los aprendizajes realizados desde la virtualidad enriquecerán también nuestras clases en los institutos, ¿por qué no? desde una modalidad mixta, tomando lo mejor de la presencialidad y la virtualidad.

Referencias

- Area, M., & Adell, J. (2009). E - Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, 391-424. Málaga: Aljibe.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias universitarias*, 2(3), 3-14.
- Da Porta, E. (2015). Medios, tecnologías y redes. Recursos para el conocimiento y el reconocimiento de sí. *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, 9, 1-17.
- Graneros, A., & Cerro, G. (2014). La bienvenida y acompañamiento a los ingresantes a las carreras docentes del ISFD 54: una cuestión de todos. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 7, 1-11.
- Leal, J. (2011). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Mérida: Centro Editorial Litorama.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- Maggio, M. (2013). *Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re concebir la educación superior*. En *Seminario Regional Educación a Distancia en el MERCOSUR*. Montevideo, junio de 2013.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales: Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- Reig Hernández, D. (16 de abril de 2012). *Sociedad aumentada y aprendizaje #IBERTIC* [Video]. Organización de Estados Iberoamericanos.



Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.5>



Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje

Remote teaching and social networks: strategies and challenges to create learning communities

David Alejandro Salas Bustos^{a,*} 

^a Universidad de las Américas. Vía a Nayón s/n. Quito, Ecuador.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 23 de noviembre de 2020

Aceptado el 23 de diciembre de 2020

Publicado el 26 de diciembre de 2020

Palabras clave:

Redes sociales

Comunidades de aprendizaje

Educación abierta

Microaprendizaje

Enseñanza remota

ARTICLE INFO

Article history:

Received November 23, 2020

Accepted December 23, 2020

Published December 26, 2020

Keywords:

Social networks

Learning communities

Open education

Microlearning

Remote teaching

RESUMEN

El reciente brote de coronavirus transformó los procesos de formación llevándolos de manera emergente a la virtualidad y obligando a las instituciones de educación a desarrollar estrategias para transitar hacia la enseñanza remota. La Web Social facilitó la transición tecnológica y junto a la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje se flexibilizaron los ambientes de enseñanza y crearon diferentes formas de interacción para cumplir los objetivos académicos. Este ensayo, a través de la revisión documental, propone lineamientos para convertir a las Redes Sociales en comunidades de aprendizaje e identifica que entre los principales beneficios están: (1) facilitar el acceso a la información, (2) la interconectividad ubicua y (3) la distribución de contenidos de forma rápida, libre y con gran alcance.

ABSTRACT

The recent coronavirus outbreak transformed learning processes, bringing them emerging into virtuality and forcing educational institutions to develop strategies for moving towards remote education. The Social Web facilitated the technological transition, and with the support of virtual learning, communities made more flexible teaching environments and created different ways of interaction to reach academic goals. This essay, through document review, introduces guidelines for turning Social Networks into learning communities. Also, propose as the main benefits of Social Networks' use in learning processes are (1) facilitate access to information, (2) ubiquitous interconnectivity, and (3) fast content distribution, freely and with great scope.

© 2020 Salas Bustos CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La mayoría de procesos educativos formales se desarrollan de manera presencial, acompañados de componentes y/o herramientas tecnológicas para complementar las actividades formativas. A partir del reciente brote de coronavirus (COVID-19), declarado una pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) el 11 de marzo de 2020, el escenario se transformó llevando a los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera emergente a la virtualidad, lo que obligó a las instituciones de educación a desarrollar estrategias para transitar hacia la enseñanza remota¹. En este contexto, la Web Social (o Web

1 La enseñanza remota hace referencia a las acciones propuestas por la educación virtual, es decir, propiciar espacios de formación a través de las TIC. Este proceso requiere de un porcentaje de virtualidad y otro de presencialidad (videoconferencias). Sin embargo, el porcentaje puede variar de acuerdo al contexto y la situación específica donde se imparta. En el

2.0) se convirtió en la herramienta que facilitó la transición al escenario virtual y motivó cambios sustanciales en dos aspectos importantes: (1) el lugar y la forma donde se realiza la enseñanza-aprendizaje, y (2) el rol que desempeñan estudiantes y docentes.

Con relación al primer aspecto, la Web Social provee a sus usuarios dos grandes grupos de herramientas que se caracterizan por su finalidad y las habilidades de uso que requieren (García, & García, 2013). El primer grupo se compone por 'aplicaciones instrumentales', que se utilizan en entornos educativos formales, exigen mayores destrezas y habilidades para usarlas, e incluso presupuesto para adquirirlas. Algunas de ellas son: wikis, blogs, herramientas de ofimática online, aulas virtuales, etc.

escenario del brote de COVID-19, los procesos de enseñanza no pueden considerarse educación virtual donde existe tiempo para diseñar, planificar y ejecutar el proceso de formación, sino inscribirse en lo que se denomina Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) que, a diferencia de la educación virtual, ocurre en situaciones de emergencia o crisis y se caracteriza por la necesidad de respuesta inmediata, poco tiempo de preparación y ajustes metodológicos continuos a medida que avanzan los contenidos de las asignaturas (Hodges, Moore, Lockee, Trust, y Bond, 2020).

*Autor principal: David Alejandro Salas Bustos. Universidad de las Américas. Vía a Nayón s/n. Quito, Ecuador. Correo electrónico: davidsabu.91@gmail.com (D. A Salas Bustos).

El segundo grupo corresponde a las 'aplicaciones sociales o emocionales' (Redes Sociales) y fomenta las relaciones personales a través de la creación de perfiles y la publicación de contenido. Su uso es intuitivo y responde a un público masivo y heterogéneo. Se fundamentan en la necesidad de comunicación y la búsqueda de escenarios de ocio y entretenimiento, y consumo de bienes, servicios e información. Entre ellas están: *Facebook, Instagram, YouTube, Twitter, TikTok, Pinterest, Wakelet*, etc.

Usualmente se califica a las Redes Sociales como herramientas de ocio. Sin embargo, al ser espacios de intercambio de información, generación de relaciones e interacción entre distintas personas (Prato, & Villoria, 2010) pueden ser convertidas por docentes y estudiantes en potenciales escenarios de aprendizaje, donde interactúen a través del ordenador o del móvil y continúen procesos formales de enseñanza-aprendizaje de forma remota.

Este ensayo propone lineamientos para conformar comunidades virtuales de aprendizaje a través de redes sociales; así como sus potencialidades y desventajas al formar parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma remota. Para abarcar esta temática, se asumen los postulados del movimiento de la Educación Abierta (EA), la importancia de los Recursos Educativos Abiertos (REA) y las características del microaprendizaje para, finalmente, identificar cómo una comunidad de aprendizaje en redes sociales apoya al trabajo docente en escenarios de educación remota y cuáles son sus principales desventajas.

2. Metodología

Este ensayo se realizó a través del análisis documental con el objetivo de identificar y extraer de un conjunto de artículos académicos la información necesaria para comprender su contenido (Pinto Molina, 1989). Este proceso pone en práctica criterios y estrategias de búsqueda, selección, organización, análisis y síntesis de información para responder a las preguntas de indagación propuestas sobre el tema en cuestión (Bermeo, Hernández, & Tobón, 2017). La búsqueda de documentos se realizó en motores como Redalyc, Scielo, Google Scholar y Academia, a través de las siguientes palabras clave: microenseñanza, recursos educativos abiertos, enseñanza remota, redes sociales y comunidades de aprendizaje. La selección de documentos se centró en encontrar material que reflexione sobre: (1) el origen y los postulados del movimiento de la Educación Abierta; (2) los fundamentos de los Recursos Educativos Abiertos y el microaprendizaje; (3) el desarrollo y la conformación de comunidades virtuales en la Web Social; y (4) el uso de las redes sociales en contextos educativos.

3. Resultados

3.1. El movimiento de la educación abierta y su aporte a la enseñanza remota

La Educación Abierta (EA) se fundamenta en el movimiento del Software Libre que promulga la libertad de uso, distribución y modificación de herramientas tecnológicas. De ahí que la EA sostenga la importancia de compartir y adaptar metodologías, recursos y materiales educativos

de forma libre. Por tanto, motiva un cambio profundo en la manera que tienen los miembros de la comunidad académica (autores, docentes y estudiantes) de participar en y de la democratización del conocimiento.

De acuerdo a Jesús Valverde (2015), se establece que la EA se basa en los siguientes principios: (1) acceso libre al conocimiento para usarlo y reutilizarlo; (2) fomentar la colaboración para la construcción y reelaboración del conocimiento; (3) contribuir a la educación y la investigación; y (4) construir comunidades académicas que aporten recursos educativos libres para la innovación educativa.

En este escenario, la Educación Abierta brinda nuevas oportunidades a la democratización del conocimiento; por ejemplo: (1) permite incorporar a nuevos creadores de recursos y contenidos, lo que implica que la producción y distribución del conocimiento puede presentarse desde instituciones educativas, universidades, grupos y/o colectivos académicos y sociales, investigadores, editoriales, etc.; (2) la producción de conocimiento puede hacerse desde diferentes latitudes, considerando contextos culturales y sociales diversos; (3) el costo de la producción y distribución de materiales y recursos impresos se reduce; y (4) difusión y adaptación inmediata de nuevos conocimientos o descubrimientos a los materiales o recursos educativos.

Con respecto al ámbito educativo, la EA ha contribuido a facilitar el acceso de un segmento de la población al conocimiento. Este segmento no puede ser parte del modelo educativo formal por estar incorporado al ámbito laboral o por tener diferentes necesidades, habilidades o intereses (Acuña, Gil, & Sandoval, 2016). Este acceso, según Tralado, Mendizábal y González Rozada (2017), se da a través de diferentes escenarios de aprendizaje: informales (dados en espacios sociales virtuales) y personalizados (producto de sugerencias por los intereses demostrados a través de la navegación en la web).

Estos escenarios de aprendizaje (formales, informales y personalizados) necesitan de recursos educativos para facilitar la transmisión, comprensión y aplicación de conocimientos. En ese sentido, para participar del movimiento de la Educación Abierta y trabajar por y para la democratización del conocimiento, se requiere que la comunidad académica construya recursos educativos disponibles de forma libre. Frente a esto nace el concepto de Recurso Educativo Abierto (REA), propuesto por la UNESCO, en el foro sobre las Incidencias de los Programas Educativos Informáticos Abiertos, que se refiere a:

Los materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier soporte, digital o de otro tipo, que sean de dominio público o que hayan sido publicados con una licencia abierta que permita el acceso gratuito a esos materiales, así como su uso, adaptación y redistribución por otros sin ninguna restricción o con restricciones limitadas.

(UNESCO, 2012, párr. 4)

Por tanto, los REA son materiales instruccionales digitalizados de libre acceso que pueden ser utilizados y reutilizados en múltiples ocasiones, diferentes temporalidades (sincrónico y asincrónico) y de acuerdo con contextos de aprendizaje específicos. Además, pueden distribuirse masivamente a través de internet y "facilitar el acceso simultáneo de profesores, estudiantes y personas auto-didactas en procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación" (Valverde, 2015, p. 161).

Dada la importancia de los REA, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2007) planteó las siguientes razones para utilizarlos y desarrollarlos: (1) construir conocimiento de manera colaborativa; (2) reducir costos de producción de contenidos impresos; (3) motivar la innovación y el desarrollo de nuevos recursos de aprendizaje; y (4) participar e incentivar relaciones entre grupos académicos para la construcción colaborativa de recursos educativos.

Actualmente, dado el contexto de la pandemia y la transición emergente a la virtualidad, los REA se han utilizado para acompañar los procesos de enseñanza y motivar el aprendizaje. Entre el software destinado para crear, editar, utilizar y difundir este tipo de contenidos está *Genially*, *Canva*, *Prezi*, *Coogle*, *Powtoon*, *Kizoa*, *Piktochart*, *Kahoot*, entre otros. Algunas de las herramientas tecnológicas que facilitan encontrar estos recursos son buscadores de internet, bases de datos académicas y repositorios de REA². También se han empleado gestores bibliográficos como *Zotero*, *EndNote*, *Trello* y *Evernote* para almacenar, organizar y compartir la información y los metadatos de los recursos localizados. Por su parte, herramientas como *Edmodo*, *Google Classroom*, *ClassDojo* e incluso plataformas de mensajería instantánea (*Whatsapp*, *Messenger* y otras) han ayudado a conformar comunidades virtuales de aprendizaje y a compartir contenidos educativos como videos, imágenes, infografías, presentaciones, podcast, módulos académicos, revistas, etc.

Sin embargo, dada la cantidad de REA disponibles en internet es imperante que docentes, estudiantes y personas autodidactas conozcan cómo seleccionarlos para motivar escenarios y procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados. Frente a esto, Mortera, Salazar y Rodríguez (2012) proponen una estrategia de selección con tres etapas:

Planeación: precisar la temática y los objetivos de aprendizaje esperados. Para ello, se pueden diseñar preguntas que faciliten la búsqueda y selección del recurso:

1. ¿Cuál es el tema y la necesidad de información?
2. ¿Cuál es el objetivo de aprendizaje?
3. ¿Cuál es población a la que se dirige?
4. ¿Qué tipo de recurso es necesario (texto, imágenes, audiovisual, otros)?
5. ¿Es posible adaptar el recurso seleccionado a la estrategia de aprendizaje?

Búsqueda: posterior a precisar el tema, los objetivos, la población y el tipo de recurso, se recomienda fijar los elementos que guiarán la búsqueda del REA.

1. Seleccionar el buscador y/o repositorio para encontrar el recurso.
2. Introducir palabras clave asociadas con el tema y el nivel educativo de la población.
3. Revisar y seleccionar los recursos encontrados.
4. Si los recursos no son adecuados, redefinir la búsqueda.

² Instituciones de educación superior han creado repositorios de REA con el fin de organizarlos, facilitar el acceso y su distribución. Las ventajas de utilizarlos son: encontrar recursos de dominio público o liberados bajo un esquema de licenciamiento (Creative Commons) que protege la propiedad intelectual, permite el uso gratuito y, en varios casos, la generación de obras derivadas. Entre los repositorios destacados está el de la Universidad de los Andes Colombia, al cual se accede a través del siguiente enlace: <https://conectate.uniandes.edu.co/index.php/recursos/repositorios-de-recursos-educativos-abiertos>

5. Descargar los recursos y clasificarlos según categorías (tipo, temática, formato, finalidad).
6. Si los recursos no pueden descargarse, elaborar una lista que incluya nombre, descripción, características y dirección electrónica del recurso.

Selección: analizar si los recursos facilitan resolver las necesidades propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje (tema y objetivos). Además, identificar si son adecuados para la población elegida. Finalmente, debe validarse su rigor académico y para ello:

1. Verificar si menciona al autor y/o la institución, la fecha de elaboración y/o actualización y si ofrece recomendaciones de uso, licencia, etc.
2. Leer los comentarios hechos por los usuarios o visitantes del sitio para conocer las opiniones sobre el recurso. Tener en cuenta el rigor, la consistencia y objetividad de los comentarios.
3. Determinar cómo se utilizará el recurso (reutilizarlo, adaptarlo, modificarlo, o distribuirlo).
4. Interactuar con el recurso y considerar los aspectos técnicos antes de implementarlo.

Los Recursos Educativos Abiertos, además de facilitar el acceso al conocimiento, promueven la participación individual, colectiva y colaborativa en la creación y difusión de recursos. De ahí que su construcción necesite incluir al microaprendizaje como un instrumento que facilite la adquisición y actualización de conocimientos. El microaprendizaje (o *microlearning*) se refiere a formas de aprendizaje a través de pequeñas unidades de contenido interconectadas entre sí (cápsulas) y de actividades de corta duración que pueden ser visualizadas y realizadas en cualquier momento y lugar (Trabaldo, Mendizábal, & González Rozada, 2017).

Las cápsulas se caracterizan por adaptarse al ritmo y estilo de aprendizaje de cada usuario. Presentan y desarrollan un tema concreto. El contenido se elabora para ser revisado de manera rápida y fácil en cualquier escenario (sincrónico y/o asincrónico), lugar, dispositivo tecnológico y circunstancia. Su extensión requiere tiempos cortos de atención, lo cual permite que el aprendizaje se integre a través de pequeñas piezas que forman un conocimiento conectado más amplio y profundo a largo plazo (Schäfer & Kranzlmüller, 2007).

En la actualidad, las cápsulas de microaprendizaje son utilizadas de forma constante. Se recurre a ellas cuando es necesario revisar conceptos, aprender nuevos conocimientos o solucionar problemas puntuales. El acceso y distribución de estos recursos se hace a través de diferentes medios: plataformas de aprendizaje formal, correo electrónico, plataformas de mensajería instantánea, códigos QR, redes sociales, entre otros.

Para construir de forma efectiva cápsulas de microaprendizaje e incorporarlos como REA en procesos de enseñanza remota se necesita: (1) definir objetivos de aprendizaje (uno por cápsula); (2) jerarquizar el contenido; (3) crear lecciones cortas por cada tema; (4) preparar un índice; (5) presentar los conceptos y actividades para aplicarlos; e (6) incorporar herramientas de evaluación para medir la efectividad de la cápsula.

Para Trabaldo et. al. (2017) existen beneficios al utilizar la modalidad del microaprendizaje:

1. Efectividad: facilidad de enseñar un concepto específico a través de múltiples recursos digitales libres.
2. Aumento de la productividad: reducción del tiempo de aprendizaje al tratarse de recursos cortos.
3. Asimilación: adaptarse a distintos formatos desarrolla habilidades de comprensión que facilita asimilar información importante.
4. Reducción de costos: los costos de producción son mínimos al producir pequeñas cápsulas de aprendizaje y difundirlas masivamente.
5. Flexibilidad: los usuarios eligen los contenidos que necesitan y acceden a ellos en momentos determinados a través de cualquier dispositivo.

El microaprendizaje en la enseñanza remota se vuelve efectivo al tratar temáticas breves, que van de lo simple a lo complejo, en pequeñas unidades de contenido interconectadas entre sí. Además, al formar parte de los REA pueden ser elaborados, reelaborados y difundidos por instituciones, organizaciones, docentes y estudiantes de todo el mundo, cambiando las maneras de producción, selección y difusión del conocimiento, y permitiendo nuevos aprendizajes que incluyen al contexto cultural y social de la comunidad a la cual están dirigidos. Es así que, a través de estos recursos y el cumplimiento de los postulados de la EA, se posibilita el acceso al conocimiento mediante el aprendizaje activo y la motivación personal para buscar resolver necesidades puntuales de aprendizajes en el estudiante.

3.2. Comunidades de aprendizaje en redes sociales

La Web Social motiva el uso de herramientas y aplicaciones que promueven nuevas formas de interacción social. Es aquí donde el uso de las redes sociales crece cada vez más. El público cautivo las mira como herramientas útiles para la comunicación, el consumo de información, el ocio y el entretenimiento, la publicidad y la propaganda, la oferta y compra de bienes y servicios e, incluso, el ámbito educativo. Por lo tanto, las redes sociales, al ser espacios de intercambio de información, generación de relaciones e interacción entre distintas personas (Prato, & Villoria, 2010), se convierten en escenarios idóneos para conformar comunidades virtuales de aprendizaje.

El término 'comunidades virtuales' es acuñado por Howard Rheingold, quien las define como "agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio" (1993, p. 5). Por su parte, Adrián Nelso menciona que las comunidades virtuales son "un grupo de personas que establecen relaciones a partir de temas comunes. Dialogan, discuten, opinan, mientras su identidad real, incluso su identidad social, puede permanecer oculta" (2001, p. 5).

Por lo tanto, una comunidad virtual tiene a la Web Social y a los dispositivos electrónicos (computador, móvil, etc.) como medio para comunicarse de manera sincrónica y/o asincrónica y establecer relaciones a partir de intereses, temas y propósitos comunes. Las comunidades virtuales también se forman desde comunidades existentes

en el mundo analógico, lo que permite consolidar al grupo a través de la comunicación en el ciberespacio. No obstante, para ello, "es necesario que las personas se apropien de dicha tecnología e interactúen socialmente a través de ella" (Aparici, & Osuna, 2013, p. 140).

El aprendizaje en entornos virtuales se da a través de comunidades virtuales de aprendizaje. Estos espacios convocan a personas con intereses académicos comunes y los motivan a interactuar, compartir, cooperar, producir e intercambiar conocimientos. Aquí, estudiantes y docentes flexibilizan los ambientes de enseñanza y crean diferentes formas de interacción a través de instrumentos y técnicas de aprendizaje cooperativo, grupos de discusión, aprendizajes propios, construcción de recursos, entre otros (Lamí, Rodríguez del Rey, & Pérez, 2016).

Las características de una comunidad virtual de aprendizaje, desde el aporte de Matthias Stürmer (2005), son:

1. Productividad: la comunidad debe ser productiva y contribuir al proyecto y objetivos académicos comunes.
2. Auto-motivación: la productividad requiere que cada miembro pueda trabajar de forma autónoma e independiente. Es decir, poseer altos grados de motivación intrínseca.
3. Diversidad: para asegurar la productividad es necesario que los miembros tengan habilidades diversas. Esto garantiza que los objetivos académicos se cumplan con la colaboración desde diferentes perspectivas.
4. Conducta apropiada: comunicación adecuada, honestidad, educación, responsabilidad, correcta sintaxis y ortografía son importantes para mantener relaciones armónicas.
5. Altruismo: compromiso a motivar contribuciones significativas, periódicas, desinteresadas y enfocadas en el aprendizaje común.
6. Perseverancia: los miembros deben saber cómo resolver conflictos (técnicos, académicos y humanos) para no declinar su aporte, interacción y participación en la comunidad.
7. Visión común: la comunidad debe trazar sus objetivos y ser capaz de encontrar consensos, soluciones y definir prioridades para alcanzar sus metas académicas.

¿Cómo se conforma una comunidad de aprendizaje a través de una red social? Primero, el docente puede dar a la red social una dimensión simbólica para que los estudiantes construyan un sentido de pertenencia y consolidación grupal cimentado en objetivos, temáticas y resultados de aprendizaje que respondan a los intereses académicos del grupo y el contexto socio-cultural. Además, como menciona Abuín, el sentido de la comunidad es "que sus miembros comparten sus conocimientos sobre una determinada materia o disciplina, muestran sus trabajos y ponen su experiencia a disposición de los demás, ayudándoles en tareas específicas y a través de atención personalizada" (2009, p. 200).

El docente recordará el concepto de 'educación bancaria' expuesto por Freire (2009) y reflexionará que el propósito de la comunidad virtual de aprendizaje no es publicar contenidos e información para que los estudiantes la con-

suman de forma pasiva. Docentes y estudiantes merecen aprovechar las potencialidades de las redes sociales (interactividad, dinamicidad y simplicidad), con el objetivo de elaborar y compartir REA (desde los fundamentos del microaprendizaje) para facilitar la comunicación y el diálogo, motivar la participación, el trabajo en equipo, e invitar a construir conocimientos de manera libre y colaborativa.

La interacción en la red social no solo sucede a través de la palabra (oral o escrita). Imágenes, audio, video, multimedia, juegos, etc. son las nuevas formas de comunicar, producir, transmitir y adquirir conocimiento. Por tanto, los estudiantes pueden convertirse en productores, difusores y editores de información. Ellos tienen la capacidad de añadir nuevos contenidos o dar valor a los existentes (Shin, & Kim, 2008). Sin embargo, tener la capacidad no implica usar de forma adecuada la herramienta. De ahí que sea necesaria la guía del docente para desarrollar conocimientos sobre búsqueda, selección y análisis crítico de información; así como competencias académicas para producir contenidos con rigor, ética, consistencia y objetividad, y competencias comunicacionales para interactuar de forma apropiada con los demás miembros de la comunidad.

El cambio de rol de estudiantes y docentes es evidente. Los primeros se vuelven sujetos activos del proceso de aprendizaje. Los segundos se convierten en guías de dicho proceso. Por tanto, la clave para una participación exitosa dentro de las comunidades virtuales de aprendizaje es motivar la cultura de la participación, definida como:

[...] aquella que no tiene barreras para la expresión [...], que apoya la creatividad y la puesta en común de creaciones propias y colectivas. Los individuos creen en la importancia que tienen sus contribuciones y sienten una conexión entre lo que dicen los demás y sus propias aportaciones.

(Aparici & Osuna, 2013: 138)

Además de los intereses y propósitos comunes, y percibir que se valoran las contribuciones personales a la comunidad, es importante que docentes y estudiantes mantengan la motivación para trabajar y participar en su comunidad virtual de aprendizaje. Hertel (2002) propone cuatro factores para mantener la participación:

1. **Valencia:** corresponde a la evaluación subjetiva de las metas del grupo. La motivación de un miembro es proporcional a su evaluación subjetiva de las metas de la comunidad. Por tanto, el docente es el motivador principal de la comunidad. Está en él/ella recordar los objetivos al grupo e impulsar la participación individual y colectiva para alcanzarlas.
2. **Instrumentalidad:** percepción individual de cada miembro con respecto a la importancia que tiene su contribución personal a los objetivos y metas de la comunidad.
3. **Autoeficacia:** capacidad percibida sobre las actividades que cada integrante realiza de forma individual y grupal. A mayor esfuerzo mayor producción, satisfacción y contribución a las metas comunitarias.
4. **Confianza:** expectativa que tienen los miembros sobre el respeto a sus esfuerzos. Todos esperan que sean recíprocos; así como no ser explotados por otros integrantes.

Con lo mencionado anteriormente, y dado el escenario de la enseñanza remota, incluir a las redes sociales como comunidades virtuales de aprendizaje en los procesos educativos podría contribuir a generar e integrar conocimientos desde diferentes contextos de formación (ver Figura 1), desde lo formal a lo informal, y desde lo intencional a lo inesperado (Conner, 2013).

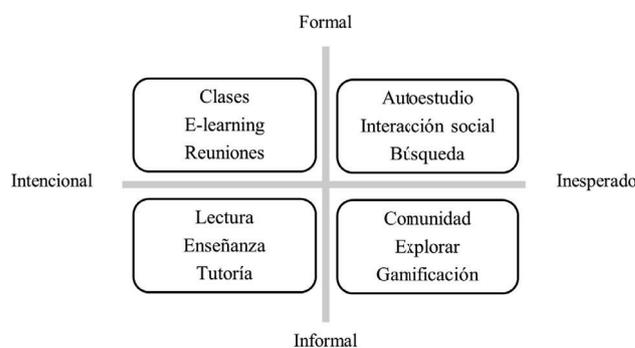


Fig. 1. Comunidades de aprendizaje en redes sociales desde diferentes contextos de formación.

Fuente: Adaptado de Conner (2013).

Existen potencialidades y desventajas que deben ser tomadas en cuenta al momento de incluir a las comunidades virtuales de aprendizaje en redes sociales en los procesos de enseñanza (Tabla 1). Las desventajas no deben desanimar su implementación; al contrario, deben motivar la búsqueda de estrategias para mitigarlas.

Tabla 1. Potencialidades y desventajas del uso de redes sociales como comunidades virtuales de aprendizaje.

Potencialidades	Desventajas
Centralizar las actividades docentes en un solo sitio (red social).	Desfase generacional que dificulta la innovación por parte del docente.
Recurso motivador para las generaciones actuales.	Situaciones conflictivas referentes a la privacidad, insultos, cyberbullying.
Rol activo del estudiante.	Uso lúdico y social. Adicción y síndrome FOMO ³ .
Elaborar y compartir recursos de forma rápida, libre y con gran alcance.	Adecuada selección, creación y formato de los recursos.
Transmisión de conocimientos de manera sincrónica y asincrónica en contextos de formación formales e informales. Uso de ordenadores y telefonía móvil.	Escenarios donde el estudiante no tiene acceso a la tecnología y/o conexión a internet.
Padres dan seguimiento a la actividad curricular.	Falta de formación (o interés) de los padres.
Herramientas interactivas de diálogo y participación académica.	Falta de capacitación de docentes y estudiantes para uso y manejo académico de estas herramientas.
Motivar la cultura de participación, el desarrollo de competencias digitales y honestidad académica.	Desconocimiento de normas de propiedad intelectual y honestidad académica.
Autonomía de búsqueda y selección de información.	Desconocimiento de criterios de búsqueda y selección de información en internet.

Fuente: Basado en Buxarrais (2016), Lamí et al. (2016), Roig-Vila (2011) y Lorenzo, & Buendía, (2016).

3 Abreviatura del término en inglés "fear of missing out" o "miedo a perderse algo". Hace referencia al sentimiento de ansiedad que produce no participar de las experiencias que otros usuarios comparten en redes sociales; lo cual produce la necesidad de estar conectado permanentemente (Przybylski, Murayama, DeHaan, & Gladwell, 2013).

Finalmente, el proceso para seleccionar una red social debe ser coherente y ajustarse al contexto y a cada proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el docente debe realizar una evaluación de diagnóstico e identificar las características y el entorno del grupo con el fin de orientar y optar por la herramienta idónea. Además, debe tener presente que las redes sociales se integran al currículo como un recurso complementario para favorecer la comunicación, colaboración e interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabero-Almenara, 2006); puesto que no sustituyen el conocimiento del contenido ni el conocimiento pedagógico.

4. Discusión y conclusiones

Los procesos educativos remotos se enfrentan a nuevas exigencias relacionadas con los contextos, habilidades e intereses de los nativos digitales, lo cual requiere un nuevo tipo de enseñanza (Gómez, Roses, & Farias, 2012). Esto demanda planificar el proceso aprendizaje para escenarios virtuales, contextos de formación formal e informal, tiempo de interacción (sincrónica y asincrónica) y para la producción libre de contenidos digitales. Las redes sociales utilizadas como comunidades de aprendizaje posibilitan el proceso de enseñanza remota al facilitar el acceso a la información y la interconectividad de sus usuarios de manera ubicua. A su vez, permiten acceder y distribuir contenidos de forma rápida, libre y con gran alcance. Sin olvidar que, a través de las herramientas tecnológicas adecuadas, los miembros pueden ser productores, editores y difusores de conocimiento cimentado en objetivos, temáticas y resultados de aprendizaje que respondan a los intereses académicos de la comunidad.

Para ello se vuelve imperante promover procesos de alfabetización digital. Docentes y estudiantes deben desarrollar habilidades técnicas para uso y resolución de problemas de orden tecnológico; conocimientos de búsqueda, selección y análisis crítico de la información; gestión de la identidad digital y protección de la privacidad; hábitos de uso saludables para administrar el tiempo de conexión; competencias comunicacionales para interactuar social y académicamente. Es decir, desarrollar destrezas para usar la tecnología de forma positiva, evitar la tecnofobia y actitudes acríicas frente a ella. Las redes sociales forman parte de nuestra cotidianidad; son recursos de ocio y consumo, y también instrumentos para la expresión, la comunicación y el aprendizaje (Cabero-Almenara, Marín-Díaz, & Llorente-Cejudo, 2012).

Por otro lado, se participa de la reflexión de Vázquez-Martínez y Cabero-Almenara (2015), al mencionar que es necesario motivar la investigación para aportar respuestas sobre cómo incorporar a las redes sociales en contextos educativos (formales, informales, remotos). Algunas de las interrogantes que se invita a resolver son: (1) qué estrategias de uso son adecuadas en función de las diferentes áreas del conocimiento; (2) cuáles son las competencias digitales que deben desarrollar docentes y estudiantes; (3) cuáles son las estrategias para resolver conflictos en escenarios de interacción virtual; (4) cuál es el rol que cumplen docentes y estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento mediante redes sociales; (5) cómo diseñar y tutelar procesos y actividades formativas colaborativas en

contextos remotos; (6) cómo y para qué diseñar recursos y material educativo; y, (7) qué redes sociales se pueden incorporar al entorno educativo y cómo hacerlo según el uso habitual de los estudiantes.

Es indiscutible que el acceso a tecnología es un derecho fundamental que debe garantizarse a todas las personas, así como la capacitación necesaria para aprovechar de forma eficaz los recursos tecnológicos y digitales. Este factor, acompañado de la investigación y la socialización de resultados, es imperante para que docentes, estudiantes y usuarios participen de las ventajas de las redes sociales, formen comunidades virtuales con fines sociales y/o de aprendizaje que promuevan los postulados de la Educación Abierta y la democratización del conocimiento.

Referencias

- Abuín, N. (2009). Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 3(3), 199-205.
- Acuña Sossa, M., Gil Rendón, M. E., & Sandoval Poveda, A. M. (2016). Buenas prácticas para la selección de recursos educativos abiertos: experiencias del MOOC innovación educativa con REA. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 47-73.
- Aparici, R., & Osuna Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4 (2), 137-148. doi:10.14198/MEDCOM2013.4.2.07
- Bermeo, F., Hernandez J. S., & Tobon S. (2016). Análisis documental de V heurística mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 12(6), 103-121.
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, n.º 1. Washington, D.C.: The George Washington University.
- Buxarrais, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 15-20.
- Cabero-Almenara, J., Marín-Díaz, V., & Llorente-Cejudo, M.C. (2012). *Desarrollar la competencia digital*. Sevilla: Eduforma.
- Cabero-Almenara, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTEC*, 20, 1-34. doi:10.21556/edutec.2006.20.510
- Conner, M.L. (2013). Introduction to Informal Learning. *MarciaConner*.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del compromiso. América Latina y Educación Popular*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- García-Martín, J., & García-Sánchez, J. N. (2013). Patterns of Web 2.0 tool use among young Spanish people. *Computers & Education*, 67, 105-120. doi:10.1016/j.compedu.2013.03.003
- Gómez, M., Roses, S., & Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 131-138. doi:10.3916/C38-2012-03-04
- Hertel, G. (2002). Managing virtual teams based on models from social psychology: The VIST model. En E. H. Witte (cd.), *Sozialpsychologie wirtschaftlicher Prozesse*, 172-202. Lengerich: Pabst Publishers.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*.

- Keyser, M. W. (2000). Active learning and cooperative learning: Understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies*, 17(1), 35-40.
- Lamí Rodríguez del Rey, L. E., Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E., & Pérez Fleites, M. G. (2016). Las comunidades virtuales de aprendizaje: sus orígenes. *Universidad y Sociedad*, 8 (4). pp. 93-101.
- Lorenzo-Romero, C. , & Buendía-Navarro, M. M. (2016). Uso de la web social en enseñanzas medias. *Interciencia*, 41(3), 198-203.
- Mortera, F., Salazar, A., & Rodríguez, J. (2012). Metodología de búsqueda y adopción de recursos educativos. En M. S. Ramírez y J. V. Burgos (coords.), *Movimiento educativo abierto: Acceso, colaboración y movilización de recursos educativos abiertos*, 65-71.
- Nelso, A. (Octubre de 2001). Identidad y responsabilidad en la sociedad de la información. En *III Congreso: Católicos y Vida Pública. Retos de la nueva sociedad de la información*. Fundación Universitaria San Pablo-CEU. Madrid.
- OCDE. (2007). *Giving Knowledge for Free. The Emergence of Open Educational Resources*. París: Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- OMS. (11 de marzo de 2020). *WHO Director General's opening remarks at the media briefing on COVID-19-11 March 2020*. WHO.
- Prato, L., & Villoria, L. (2010). *Aplicaciones Web 2.0: Redes Sociales*. Córdoba: Editorial Universitaria de Villa María.
- Pinto Molina, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. doi:10.1016/j.chb.2013.02.014
- Rheingold, H. (1993). *The virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*. New York, U.S.: Perseus Book.
- Roig-Vila, R. (2011). Redes sociales educativas: propuestas para la intervención en el aula. En J. Martínez Sánchez y I. M. Solano Fernández (coords.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*, 137-152. Valencia: Editorial Marfil.
- Sáez, E. (2006). *Ensayo de una metodología de estudio de las comunidades virtuales*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Schäfer, M. T., & Kranzlmüller, P. (2007). RTFM! Teach Yourself Culture in Open Source Software Projects. En T. Hug (ed.), *Didactics of Microlearning. Concepts, Discourses and Examples*, 324-340. New York: Waxmann.
- Shin, DH., & Kim, WY. (2008). Applying the technology acceptance model and flow theory to cyworld user behavior: Implication of the Web2.0 user acceptance. *Cyberpsychol. Behav.*, 11, 378-382. doi:10.1089/cpb.2007.0117
- Stürmer, M. (2005). *Open Source Community Building* [Tesis de licenciatura]. Facultad de Economía y Ciencias Sociales, Universidad de Berna.
- Trabaldo, S., Mendizábal, V., & González Rozada, M. (Octubre-noviembre de 2017). Microlearning: experiencias reales de aprendizaje personalizado, rápido y ubicuo. En *IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula*, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- UNESCO. (22 de junio de 2012). Declaración de París sobre los REA. *Congreso Mundial sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*, París.
- Valverde Berrocoso, J. (2015). El movimiento de 'educación abierta' y la 'universidad expandida'. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 157-180.
- Vázquez Martínez, A. I., & Cabero-Almenara, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, 26, 253-272. doi:10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078
- Vences, N. A. (2009). Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 3(3), 199-205.



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.6>

Desafíos y dificultades de los docentes de educación primaria ante la adopción de la tele-educación

Challenges and difficulties of primary education teachers in the adoption of tele-education

Karen Yeniree Uzcátegui Lares^{a,*} , José Matías Albarrán Peña^b 

^{a,b}Universidad de Los Andes. Av. 3 Independencia entre calles 23 y 24, Mérida 5101, Mérida, Venezuela.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 23 de septiembre de 2020
Aceptado el 23 de diciembre de 2020
Publicado el 29 de diciembre de 2020

Palabras clave:

Desafíos
Dificultades
Educación primaria,
Tele-educación
TIC.

ARTICLE INFO

Article history:

Received September 23, 2020
Accepted December 23, 2020
Published December 29, 2020

keywords:

Challenges
Difficulties
Primary education
Tele-education
ICT

RESUMEN

Este estudio, enfocado en la investigación acción, describe los desafíos y dificultades de los docentes de primaria, ante el uso de la tele-educación para culminar el año escolar 2019-2020. Se encuestó a 12 docentes de tres escuelas públicas del municipio Campo Elías del estado Mérida, Venezuela. Se revelan dificultades para la comunicación con los estudiantes, la planificación y evaluación de actividades y la ausencia de líneas institucionales orientadoras. Se diseñó y ejecutó un plan de acción que procuraba fortalecer la formación de los docentes en el uso de las TIC, encontrándose compromiso e interés en mejorar la praxis docente. Se concluye que los profesores deben idear mecanismos que permitan la integralidad y secuencialidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

ABSTRACT

This study, focused on action research, describes the challenges and difficulties of primary school teachers in using tele-education to complete the 2019-2020 school year. Twelve teachers from three public schools in the Campo Elías municipality of Mérida state, Venezuela, were surveyed. Difficulties are revealed for communication with students, planning and evaluation of activities, and the absence of institutional guidelines. An action plan was designed and executed that sought to strengthen teachers' training in the use of TIC, finding commitment and interest in improving teaching practice. It is concluded that teachers must devise mechanisms that allow the teaching and learning process's integrity and sequentiality.

© 2020 Uzcátegui Lares, & Albarrán Peña CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La educación, vista como un proceso de interacción social, exige del contacto entre los estudiantes como parte del crecimiento y aprendizaje que, necesariamente, le servirá para convertirse en un individuo responsable y consciente de la realidad en la cual se inserta. Con el pasar de los años, a medida que los avances tecnológicos se profundizan, la tarea de educar se ha visto beneficiada por la disponibilidad de recursos a los que puede tener acceso el educando.

Es importante señalar que la tele-educación ha sido considerada como una herramienta poderosa de creación y difusión de conocimientos que multiplica el acceso a un conjunto de ideas o interpretación de realidades, en tanto el aprendiz sea capaz de valorar de manera inquisitiva o pasiva lo que está observando o leyendo (CEPAL, 2018; Nieto, 2012; Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013a). La variedad de contenidos a los cuales se puede acceder y el poder de difusión que se aprecia en la utilización del internet como medio de enseñanza, otorga ventajas superlativas en comparación con un aula de clases presencial (Delgado, Arrieta, & Riveros, 2009; Riveros, & Mendoza, 2008; Roa, & Stipcich, 2009). De lo expuesto por estos últimos autores, se infiere que la masividad en la enseñanza de contenidos; el acceso a un público más numeroso; la capacidad de releer y escuchar, repetidamente, la información, tantas veces lo considere el aprendiz, comparado con la necesidad de asistir presencialmente a un aula o recinto, el traslado a la escuela, el uso de vestimenta o uniforme escolar y la disposición del educador para enseñar, permite ver a la tele-educación como una alternativa en tiempos de aumento de la población escolar. El criterio de la masividad en el acceso a la educación, mediante el uso de plataformas de internet, puede representar un beneficio importante para intentar que los individuos sean capaces de recibir formación, siempre y cuando se cuente con los equipos adecuados y una conectividad estable. Pero, el papel de docente no se

*Autor principal: Karen Yeniree Uzcátegui Lares. Universidad de Los Andes. Av. 3 Independencia entre calles 23 y 24, Mérida 5101, Mérida, Venezuela. Correos electrónicos: kyul2886@gmail.com (K. Y. Uzcátegui Lares), josematiasap@gmail.com (J.M. Albarrán Peña).

puede sustituir por el simple acceso a los conocimientos a través de la web, dado que hará falta el comentario y la evaluación directa por parte del docente, con la finalidad de evitar divagaciones o malas interpretaciones. De acuerdo con Lima y Fernández (2017) y Marín (2011) es posible resaltar el carácter masivo que tiene la tele-educación en el mundo, al propiciar que muchas personas tengan la oportunidad de descubrir nuevos conocimientos, entender su propia realidad y la de los demás, mediante la lectura de textos en la red o la observación de documentales o ejecución de aplicaciones educativas, diseñadas para enseñar empleando tutoriales o juegos de simulación.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), consideradas como una gama de recursos telemáticos que favorecen el contacto no presencial entre las personas y el hallazgo de conocimientos con mejor nivel de asertividad, se han erigido en un medio de construcción y difusión de saberes (López, 2009; Martínez, 2008; Nieto, 2012). Hoy, en día, es casi imposible prescindir del internet como elemento de acercamiento entre los seres humanos. Si bien las tecnologías han reducido brechas geográficas en el mundo, aún existen países donde el acceso a internet es limitado y muchas instituciones educativas no cuentan con este servicio (Mora, 2015). Centroamérica y Sudamérica, como regiones latinoamericanas desfavorecidas, no gozan de la masificación del internet como recurso de aprendizaje (Bisset, Grossi, & Borsetti, 2015; Islas, 2011; Sunkel, 2006). Por lo general, en estos países los niños no cuentan con computador personal ni tienen una red de conexión a internet, lo que influye en la falta de actualización de sus conocimientos (Rodríguez, & Sánchez, 2017).

Ante tales dificultades, los docentes tienen inconvenientes en el uso de internet para la planificación de la enseñanza de los contenidos escolares, sobre todo aquellos educadores que se formaron en momentos en que la red era poco conocida o en su juventud no manejaron un computador (Mirete, 2010). Es evidente que Latinoamérica necesita fortalecer su infraestructura tecnológica escolar, con mayor grado de pertinencia y masividad para fomentar la formación eficiente de los alumnos (Rodríguez, 2014; UNESCO, 2013b). Sin embargo, las iniciativas privadas de dotación de computadores y, en algunos casos, las políticas gubernamentales que tratan de que los niños puedan contar con estos equipos han propiciado que se supere, medianamente, la brecha digital (Bernal, González, Ojeda, & Zanfrillo, 2010; Gómez, Alvarado, Martínez, & Díaz, 2018; Sunkel, 2006).

No obstante, la realidad indica que en muchas escuelas no se cuenta con equipos de computación y en varios hogares, debido a la precariedad de las familias, se carece de los mismos (Bracho, 2017). Aún más preocupante resulta afirmar que en Venezuela, un país sumido en una grave crisis económica y social desde el año 2013 (Ortiz, & Jaramillo, 2016), los estudiantes generalmente no poseen computador ni conexión a internet, debido a la escasez de recursos económicos para costear las necesidades básicas de los niños, como la alimentación, la salud y los uniformes escolares (Fundaredes, 2020). Como bien lo señala Albarrán (2019), este país suramericano septentrional atraviesa por una grave situación socioeconómica que ha provocado una migración forzada de venezolanos en búsqueda de nuevos horizontes que le permitan suplir las necesidades primarias.

Esta situación ha repercutido en la calidad de la enseñanza, a causa de las múltiples carencias de tipo educativo, social, político y cultural, por las cuales atraviesan tanto los escolares como los docentes (Observatorio Educativo de Venezuela, 2020). Muchos, todavía por vocación, cumplen con sus funciones académicas; pero la precariedad incide en la falta de motivación para enseñar y se observa que solo cumplen el horario, en detrimento de la búsqueda de un aprendizaje significativo en el estudiante (Bravo, & Uzcátegui, 2018). La enseñanza en un país afectado por la inflación, el desabastecimiento de productos de primera necesidad y la pobreza aumentada en más de 90% (Encuesta Nacional de Condiciones de Vida, 2018) se ve perjudicada; puesto que las escuelas parecieron convertirse en un centro de cuidado de los niños, en vez de un espacio de formación adecuado (Ramírez, 2017; Rojas, & Mora, 2019).

Si bien la calidad de la educación primaria desmejoró notablemente durante los últimos años (Fundaredes, 2020), la aparición de una epidemia del virus SARS-CoV-2, cuya enfermedad se denominó COVID-19, provocó el confinamiento de la población mundial y obligó a cerrar las escuelas y usar la tele-educación como herramienta de continuación de los estudios a distancia. Las directrices de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) influyeron en las decisiones de los gobiernos de casi a todos los países para restringir la vida pública de las personas y limitar la salida a las calles, solo para la adquisición de alimentos y medicinas, con la finalidad de evitar los contagios de la enfermedad, considerada como letal. Las escuelas fueron cerradas y se adoptó el uso del internet como medio de comunicación entre docentes y escolares.

En Venezuela, las medidas de confinamiento fueron aplicadas a mediados del mes de marzo y tres semanas después se consideró la posibilidad de continuar el periodo lectivo o año escolar 2019-2020 a través del uso de internet. No obstante, esta propuesta fue duramente criticada por algunos sindicatos de la educación, tales como: Federación Unitaria del Magisterio en Venezuela, Federación Venezolana de Maestros, Sindicato Venezolano de Maestros y la Coalición Sindical Nacional del Sector Educativo, quienes alegaron los problemas frecuentes de conexión a internet, las fallas recurrentes de energía eléctrica, la carencia de dispositivos móviles y computadoras por parte de alumnos y docentes, entre otros aspectos que imposibilitaban el uso de la tele-educación en el país (Fermín, 2020; El Universal, 2020; Infoenlace, 2020; Siverio, 2020). Estos problemas perjudican el desarrollo de la educación a distancia; pues los contactos entre alumnos y maestros son esporádicos y no se genera una sincronía que ayude al aprendiz en su proceso de comprensión. Los docentes, por lo general, utilizan el correo electrónico o las redes sociales para enviar un conjunto de tareas a los niños sin darles las instrucciones claras ni ofrecerles los recursos que pueden utilizar para realizar las asignaciones. De igual modo, el uso de conversaciones simultáneas a través de foros o sitios de discusión no se utiliza, como consecuencia de la baja velocidad del internet y de la falta de equipos de conexión en algunos profesores (El Nacional, 2020; Patiño, 2020; Ureña, 2020).

Al analizar estas situaciones, es posible inferir que la educación venezolana, en tiempos de confinamiento por la pandemia del coronavirus, se ha convertido en una opción desalentadora para los niños, ya que son atiborrados

de tareas por los docentes que tienen conexión a internet o son abandonados por aquellos que no poseen los medios de conexión disponibles. Aún más preocupante es el envío constante de tareas, que posteriormente no son evaluadas, en desmedro de la retroalimentación que deben recibir los escolares. Este comportamiento de los profesores revela la concepción medible del aprendizaje y corresponde con la crítica a una educación bancaria que privilegia la memorización, en detrimento de la creatividad y la reflexión en los educandos (Uzcátegui, & Albarrán, 2020).

La actitud de los docentes ante el desafío de culminar el año escolar 2019-2020 constituye una experiencia novedosa e inquietante, dadas las carencias y limitaciones que se le presentan para poder tener interacción continua con los estudiantes. Es comprensible la incertidumbre e inseguridad que muestran los educadores ante la adopción de la telemática como medio de comunicación con el grupo escolar. Existen estudios como los de Amaris (2015), Casañas (2014), Hernández y Vita (2013) y Prato (2013) que resaltan la falta de formación de los profesores de primaria y secundaria en el uso del computador y la internet como alternativa de enseñanza. La ausencia de habilidades para el manejo de programas de computación y la poca planificación que demuestran en el desarrollo de actividades digitalizadas para los niños son indicativas de las dificultades que experimentan ante el uso de la tele-educación. De lo expuesto por los autores precitados, se infiere que el desconocimiento de la estructuración de una clase virtual, la inexperiencia en el uso de plataformas telemáticas de enseñanza, el bajo dominio de procesadores de texto, la resistencia al empleo del computador como medio de digitalización y difusión de contenidos y el temor a descubrir espacios de interacción con los estudiantes en ambientes virtuales dificultan la integración tecnológica curricular en la educación primaria, en las dos terceras partes de los docentes venezolanos, lo cual es reafirmado en las aseveraciones de Fundaredes (2020) y el Observatorio Educativo de Venezuela (2020).

Las restricciones gubernamentales impuestas ante la pandemia obligan a las instituciones educativas a adoptar otros mecanismos de contacto con los estudiantes, y; por ende, los docentes tienen que asumir un reto que exige creatividad y sentido crítico. Tras una revisión de las experiencias de aprendizaje logradas con la puesta en práctica de la educación a distancia en el país, en tiempos de pandemia, es posible interpretar cómo se han desvirtuado los propósitos de enseñanza de algunos profesores. El conocimiento de las prácticas ejecutadas revela una aparente desinformación sobre los procedimientos que deben realizarse para educar a través de la red. En vista de estas consideraciones, este estudio describe los desafíos y dificultades de los docentes de educación primaria, ante la adopción de la teleeducación, como alternativa para la culminación del año escolar 2019-2020 en Venezuela.

2. Fundamentación teórica

El uso de plataformas de internet para la enseñanza tiene particular importancia en los momentos de distanciamiento social. La utilización de redes sociales como sitio de comunicación sincrónica entre docentes y estudiantes permite reflexionar sobre la educación telemática. Las TIC

surgieron como alternativa de comunicación y difusión de ideas, lo cual acortó distancias y eliminó brechas geográficas e incrementó el contacto entre las personas (Albarrán, 2016; García, 2013). El internet ha favorecido el acceso al conocimiento y aumentado las posibilidades de mejorar la formación en las instituciones educativas, permitiendo a los educandos manejar una gama de información diversa con respecto a distintos temas. Asimismo, los docentes difundieron los conocimientos por medio de la utilización de plataformas de conexión que acercan a un mundo de ideas de una manera más rápida y entretenida. De lo expuesto por León y Pacheco (2014) y Torres y Valencia (2013), se infiere que la internet encontró mucha aceptación por aquellas generaciones más jóvenes que, cautivados por las bondades de la interacción inmediata con otras personas y la posibilidad de acceder a juegos e información, se convirtieron en usuarios frecuentes de la red.

De esta manera, el mundo vio un cambio sustancial en las comunicaciones humanas; puesto que muchas oportunidades aparecieron en el uso de este tipo de tecnología y con ello la educación se vio favorecida en la generación y difusión de contenidos, dado el mayor y más fácil acceso al conocimiento (UNESCO, 2013a). Sin embargo, en muchos países latinoamericanos no se cuenta con servicio de internet domiciliario, debido a la existencia de hogares pobres, en los cuales tener un computador interfiere con otras necesidades básicas como la alimentación. Según Rodríguez y Sánchez (2017), en América Latina y el Caribe existe un 40% de pobreza en los hogares y solo un 34% tiene acceso a internet de banda ancha, ocasionando que los estudiantes, con menos condiciones económicas favorables, tengan poca oportunidad de usar las bondades de acceso a información que ofrece esta tecnología. Silva (2018) señala que el porcentaje de acceso a internet en los hogares es del 30%. No obstante, y como bien los destacan los autores precitados, la medición de los datos de acceso a internet en Latinoamérica ha sido limitada, dada la ausencia de información oficial aportada por los gobiernos. En cualquier caso, el problema de la falta de acceso a internet ha constituido una preocupación en cuanto a la difusión del conocimiento en aquellos sectores de bajos recursos económicos (Organización de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2013).

Sin embargo, varias iniciativas públicas y privadas han permitido dotar a escuelas y alumnos de computadores personales (Román, & Murillo, 2014); pero los sitios más alejados de las ciudades no han podido contar con este beneficio, como consecuencia de la falta de infraestructura que acerque a los individuos al uso de la internet. En vista de estos obstáculos, la tele-educación representa una dificultad para muchos países en vías de desarrollo, ya que, aunado a la corrupción gubernamental y la falta de inversión en nuevas tecnologías, un número considerable de niños y jóvenes se ven limitados en el acceso a la educación virtual. Al respecto, Bisset, Grossi y Borsetti (2015) señalan que Bolivia, México, Paraguay, Perú y Venezuela cuentan con un promedio menor del 50% de usuarios individuales a internet, lo cual apunta a que menos de la mitad de la población cuenta con este servicio, necesario para la educación a distancia. Por su parte, Cuba y Nicaragua no superan el 25% de usuarios conectados. Asimismo, estos autores expresan que en Venezuela existe un 40%

de hogares que cuentan con computador. De este modo, las cifras revelan una tendencia hacia la disminución de hogares con conexión a internet eficiente. Larocca (2020) expresa que el número de usuarios de internet de banda ancha ha decrecido, debido a las dificultades en el pago del servicio, como consecuencia del aumento de los costos y de la disminución de la calidad de vida del venezolano. En otras palabras, el acceso y conectividad a la red representan dificultades para los estudiantes.

También es pertinente indicar que el proceso de integración tecnológica curricular de las TIC en la educación venezolana ha sido lento y deficitario (Albarrán, 2016; Escontrela y Stojanovic, 2004; Sánchez, 2009), por la insuficiencia de infraestructura y la carencia de equipos de computación, lo cual ha ocasionado un desfase en el aprendizaje. De acuerdo con Garrido, Gros, Rodríguez, Silva y Nervi (2008), en las escuelas no se cumple con la mejora de las competencias docentes, como un paso fundamental para lograr una integración tecnológica satisfactoria: se evidencia la falta de capacitación a los profesores venezolanos en el diseño y desarrollo de actividades digitalizadas que propicien la interactividad y el interés de los alumnos. Este comportamiento coincide con lo reportado por Gros (2004) quien deja entrever que ante la ausencia de una formación docente efectiva, se pierden oportunidades para proporcionar conocimientos que sirvan a la comunidad estudiantil para enfrentar los retos de las nuevas tecnologías.

Parra y Pincheira (2011) expresan que es pertinente fomentar la familiarización de los docentes y educandos con respecto al uso de las plataformas de internet, desde un punto de vista constructivo, que no solo propicie el manejo instrumental de la red, sino que se busque la producción y difusión de contenidos. Así, se contribuye a desarrollar la capacidad de crítica del individuo ante la información que puede recuperar a través del uso de la web.

Valzacchi (2003) estudió el uso del internet en la escuela, apoyándose en el diseño y elaboración de actividades didácticas que puede poner en práctica el educador, una vez logre tener un dominio de los recursos virtuales que es posible encontrar en la dinámica y cambiante red.

Por su parte, Ricardo, Borjas, Velázquez, Colmenares y Serje (2013) indican que la capacitación de los docentes es un aspecto de singular relevancia para la construcción de ambientes de aprendizaje enriquecidos. Monsalve y Monsalve (2015) refieren que la integración de las TIC debe ser inclusiva, en pro de buscar un rol más activo del educando, en contraposición al rol de monitor que parece dársele al estudiante en el momento de enseñarle a usar este tipo de tecnología.

Sobre la base de lo antes expuesto, Penzo y otros (2010) sostienen que el docente debe ser capaz de diseñar actividades de aprendizaje siguiendo criterios de creatividad, complejidad, secuencialidad, aplicabilidad, exhaustividad e integralidad, con el objeto de que lo enseñado sea significativo para el alumno.

3. Metodología y Materiales

Esta investigación es cualitativa, pues se intenta describir una realidad que ocurre en el contexto educacional venezolano, específicamente, en cuanto a los desafíos y

dificultades que enfrentaron los docentes de primaria en el uso de la tele-educación como alternativa de finalización del período lectivo 2019-2020. En este sentido, se indagó en las opiniones de los educadores con respecto a la experiencia de trabajar a distancia con los estudiantes en una situación caracterizada por el confinamiento y las restricciones a la movilidad, motivada por la presencia de una pandemia que requirió del distanciamiento social. Por consiguiente, se procedió al conocimiento de la interioridad de los sujetos, con énfasis en la concepción personal de la situación. Hurtado y Toro (2005) otorgan a la investigación cualitativa un carácter de abordaje de la interioridad de los participantes que permite conocer las apreciaciones individuales ante un hecho o problema.

Se adoptó la investigación acción, la cual en palabras de Suárez (2002) consiste en “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, [...] con la finalidad de mejorarla.” (p. 79). Esta concepción revela un propósito transformador y constructor de este tipo de investigación. En este caso, se conocieron las impresiones de los docentes sobre lo que debieron afrontar para culminar el año escolar, bajo un escenario de teleeducación con determinadas dificultades en cuanto al acceso al internet.

Se consideró el tipo de investigación descriptiva, porque se delinearon las características de los profesores con relación a sus experiencias, obstáculos y logros que tuvieron en el uso de la tele-educación en tiempos de confinamiento y restricciones sociales. Arias (2012) señala que la investigación descriptiva establece el comportamiento y estructura de un fenómeno o situación abordada. A partir de esta consideración, se intenta conocer el comportamiento de los participantes de este estudio con respecto al cumplimiento de sus funciones académicas desde la modalidad a distancia.

Aunado a lo anterior, las fases de la investigación que se pusieron en práctica fueron las descritas por Bisquerra (2004), quien señala que la investigación debe realizar un abordaje de la situación que afecta a un grupo, identificar el problema que ocurre, crear una propuesta de cambio, aplicar esta última y finalmente evaluarla. A efectos de ofrecer una investigación que permita el abordaje, transformación y evaluación de un problema educativo se consideraron las siguientes fases: diagnóstico, diseño y aplicación de una propuesta de cambio, y evaluación del proceso. En la primera, se indagó sobre los desafíos y dificultades de los docentes en el uso de la tele-educación. En la segunda, se planificaron y ejecutaron acciones para mejorar la pertinencia, coherencia, claridad y valoración de las actividades que asignaban los educadores a los estudiantes. En la tercera fase, se evaluaron los resultados obtenidos, con el objeto de conocer los aspectos favorables y desfavorables.

Los participantes del estudio estuvieron conformados por 12 docentes de educación primaria, pertenecientes a tres escuelas públicas ubicadas en el municipio Campo Elías, parroquia Matriz del estado Mérida, Venezuela. Fueron abordados de manera incidental, atendiendo a criterios de accesibilidad, disponibilidad y colaboración con esta investigación. La comunicación con los profesores se realizó a distancia, utilizando el correo electrónico y las redes sociales móviles.

A continuación, se señalan las características de los docentes participantes: (ver tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de los docentes participantes.

Docente	Edad	Grado	N° de asignaturas	N° de estudiantes	Formación	Años de ejercicio docente
1	23	2 ^{do.}	4	12	Licenciatura docente	1
2	31	5 ^{to.}	4	15	Licenciatura y posgrado	5
3	26	4 ^{to.}	4	16	Licenciatura docente	3
4	29	1 ^{ero.}	4	10	Licenciatura y posgrado	3
5	24	3 ^{ero.}	4	11	TSU en educación	1
6	39	5 ^{to.}	4	13	Licenciatura docente	8
7	34	3 ^{ero.}	4	17	Licenciatura docente	6
8	52	4 ^{to.}	4	14	Licenciatura y posgrado	15
9	43	3 ^{ero.}	4	9	Licenciatura y posgrado	11
10	46	6 ^{to.}	4	9	Licenciatura y posgrado	10
11	48	6 ^{to.}	4	10	Licenciatura y posgrado	12
12	37	6 ^{to.}	4	12	Licenciatura y posgrado	6

Fuente: Autores (2020).

La técnica y el instrumento de recolección de datos que se pusieron en práctica fueron la encuesta y el cuestionario, respectivamente. Este último, constó de 7 preguntas abiertas y fue enviado por correo electrónico y a través de grupos de conversación para dispositivos móviles, una

vez se contó con la aprobación de los sujetos para participar en el estudio.

A continuación se presenta la matriz de datos que permite ilustrar, sucintamente, las categorías y subcategorías de análisis que se consideraron (ver *tabla 2*).

Tabla 2. Matriz de análisis de datos.

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Comunicación	Disponibilidad de equipos, conexión a internet, interacción entre docentes y estudiantes.	Presencia o ausencia de equipo de computación y teléfonos móviles con capacidad de conexión a internet, baja o alta conexión a internet, docentes con adecuada o inadecuada formación en las TIC, interacción presente o ausente con los estudiantes.
Planificación	Selección y organización de los contenidos, estructuración de las tareas y procedimientos.	Selección de contenidos adecuados para trabajar a distancia, facilidad o dificultad para estructurar las tareas, indicación de recursos bibliográficos o electrónicos para el desarrollo de las tareas.
Comprensión	Coherencia, claridad y pertinencia en las asignaciones enviadas, uso de archivos multimedia para ampliar información.	Redacción precisa y coherente de las tareas, pertinencia de las tareas con el currículo escolar y las necesidades del grupo escolar, ampliación de procedimientos a través de archivos multimedia.
Evaluación	Valoración de los conocimientos y habilidades de los estudiantes.	Evaluación sistemática, cualitativa e integral de las tareas recibidas, utilización de instrumentos de evaluación.
Orientaciones institucionales	Seguimiento, control y verificación del trabajo de los docentes.	Asesoría y acompañamiento de los directivos institucionales, aclaración de dudas y resolución de inconvenientes de comunicación a los docentes, seguimiento y control institucional.
Proceso de enseñanza y aprendizaje	Apreciaciones sobre las dificultades y logros obtenidos en la experiencia de teleeducación.	Valoración sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, indicación de las fallas y aciertos en el uso de la teleeducación.

Fuente: Autores (2020).

3. Resultados

Los resultados del diagnóstico revelaron las dificultades por las cuales atravesaron al enfrentarse a un tipo de metodología de enseñanza distinta, basada en la interacción asincrónica con los estudiantes y en la planificación de contenidos más concretos y estructurados. Posteriormente, con los datos evidenciados, se planificaron y ejecutaron un conjunto de acciones para mejorar la comunicación, instrucción y retroalimentación de los profesores hacia los alumnos. En función de ello, se aplicaron las fases planteadas por Bisquerra (2004) para la investigación acción.

3.1. Diagnóstico

La aplicación del cuestionario indagó en los desafíos y dificultades de los docentes en el proceso de teleeducación para la continuación del año escolar 2019-2020. Se analizan las respuestas por categorías:

Comunicación

Dos terceras partes de los docentes revelaron que no poseían ordenador ni celular con tecnología para navegar en internet. La parte restante indicó que a pesar de contar con equipo con conexión a internet, la velocidad de nave-

gación era muy lenta o la mayoría del tiempo no tenía acceso a datos móviles, como consecuencia de la desmejora del servicio de las operadoras telefónicas.

Otro dato significativo es que también otras dos terceras partes señalaron que no poseían experiencia en el desarrollo de clases por internet, ni a través de redes sociales móviles; en tanto que una parte admitió tener conocimientos sobre cómo utilizar el internet para comunicarse con los estudiantes. Asimismo, la mayoría expresó que la comunicación con los estudiantes fue nula y escasamente se lograron contactar por medio de mensajes de texto o llamada telefónica.

De manera condensada, se puede señalar que la comunicación con los alumnos fue escasa y deficiente, dada la irregularidad de los contactos. Los encuestados señalaron que en los periodos de flexibilización de confinamiento tuvieron que acordar con los estudiantes la entrega impresa de las tareas escolares.

Los siguientes testimonios escritos de los profesores dan cuenta de las dificultades vividas:

Desde hace mucho tiempo no tengo computador personal ni mucho menos internet. Mi celular es sencillo y solo podía comunicarme con los niños por mensaje de texto o llamada telefónica, una que otra vez [...]. Debí acordar la entrega de las asignaciones con los representantes cuando se empezó a flexibilizar la cuarentena [...].

(Docente n° 3, cuarto grado de primaria)

Otra de las respuestas expresa:

Fue muy duro para mi poder comunicarme con mis alumnos. Los padres de ellos lograron contactarme, pero yo vivía en un sitio muy alejado de sus comunidades y, por tanto, no podía ponerme de acuerdo con ellos para entregarles las asignaciones a los niños. Al final, le pedí a otra docente que vivía cerca que les pasaría las instrucciones de mis tareas por *WhatsApp* a los niños que tenían celular inteligente [...].

(Docente n° 7, tercer grado de primaria)

Estas expresiones de los docentes permiten entender que la comunicación con los estudiantes, estuvo caracterizada por la falta de acceso a equipos de computación con conexión a internet o equipos móviles con capacidad de navegación en la web, lo cual provocó ausencia de contacto, y posibles situaciones de confusión o abandono de la interacción profesor-alumno.

Planificación

Dos terceras partes de los encuestados reportaron que tenían inconvenientes para la planificación de las clases, sobre todo en la adaptación de los contenidos de las áreas de aprendizaje a la modalidad a distancia. No sabían cómo facilitar los temas a través del uso de redes sociales o el envío de actividades por correo electrónico a los estudiantes. La otra parte restante sostuvo que planificaban actividades de lectura y escritura, en la mayoría de los casos, lo cual causaba cierta reticencia en algunos alumnos quienes reportaban sentirse un poco aburridos por no realizar otras asignaciones de carácter más creativo.

Uno de los testimonios que ilustra, lo antes señalado, expresa lo siguiente:

No tengo ideas claras de cómo dar una clase por internet, ya que siempre estuve acostumbrada a la clase en el aula. Tuve que buscar algu-

nas actividades y mandárselas a mis estudiantes por la web. En otras ocasiones, diseñé algunas tareas, pero no estaba convencida de que tuvieran relación con los contenidos ni con el área de aprendizaje [...]

(Docente n° 10, sexto grado de primaria)

Se infiere que los docentes no cumplieron con un proceso de planificación que permitiera la adecuación de los contenidos de las distintas áreas de aprendizaje de educación primaria a la modalidad a distancia. La falta de nociones sobre la estructuración de clases en línea provocó que varios profesores utilizaran actividades encontradas en la web y las enviaran a sus estudiantes, sin atender a los criterios de adaptación a los conocimientos, necesidades e intereses del grupo escolar.

Comprensión

Dos terceras partes de los encuestados señalaron que sus estudiantes presentaron problemas de comprensión de las asignaciones escolares, como consecuencia de la manera en que estaban redactadas las instrucciones, ya que las actividades que se les enviaban no tenían relación con el grado y área de aprendizaje. Estos docentes señalaron que sus estudiantes les llamaban, continuamente, preguntándoles más detalles, ante lo cual se tuvo que enviar aclaraciones constantes por mensajes de texto o a través de grupos de conversación en las redes sociales.

Una parte restante señaló que la comprensión de las instrucciones por los alumnos fue escasa y no lograron realizar adecuadamente las actividades que les eran asignadas, probablemente, debido a la ausencia de detalles, la carencia de información adicional que ampliara las asignaciones o la redacción imprecisa y poco clara del profesor.

Entre las respuestas de los docentes, se puede considerar la siguiente:

Mis alumnos casi nunca entendieron lo que yo les mandaba, pues confieso que no sabía qué asignarles y opté por copiar videos o actividades escolares que encontré en internet. Eso me ocasionó problemas con algunos representantes que me criticaron la relación de lo que mandaba con el grado escolar.

(Docente n° 2, quinto grado de primaria)

Estas aseveraciones ponen en evidencia la falta de conocimientos y habilidades de los docentes encuestados en el uso de las plataformas virtuales en internet, a juzgar por la ausencia de comprensión de las actividades que asignaban a los estudiantes. Una redacción poco clara y precisa de las instrucciones, aunada a la falta de objetivos o propósitos de aprendizaje y la ausencia de información adicional para complementar las tareas, causó inconvenientes en la comprensión de lo que el docente quería desarrollar con la asignación enviada.

Evaluación

Dos terceras partes de los docentes señalaron que la evaluación de los trabajos enviados por los estudiantes es ponderada cualitativamente, sin aplicar instrumentos o formatos que registren los aciertos y errores encontrados, y solo dan una mirada poco exhaustiva de aspectos generales como redacción y cumplimiento de normas ortográficas. Una parte restante sostuvo que

los trabajos los evalúan, sistemáticamente, mediante la aplicación de instrumentos que crean al propósito para valorar aspectos más profundos como: coherencia, pertinencia, claridad, exhaustividad, profundidad en el tema, uso de fuentes bibliográficas o electrónicas, entre otros.

El siguiente testimonio permite dar una visión descriptiva de las opiniones expresadas por los entrevistados:

Yo doy una lectura general y alguna veces detallada de los trabajos que me envían al correo, poniendo énfasis en el uso correcto de los signos de puntuación [...], el apego a las normas de escritura y que el tema que desarrollen sean el que yo les pedí, [...] no tengo un instrumento por el cual me guíe, lo hago a vuelo de pájaro [expresión que se refiere a una observación improvisada y poco detallada de los trabajos escritos].

(Docente nº 12, sexto grado de primaria)

Las opiniones de los docentes entrevistados permiten entender la aplicación de un proceso de evaluación carente de sistematicidad e integralidad de los trabajos escritos. En la mayoría de los casos, se aprecia una falta de dedicación hacia la valoración profunda de las tareas de los estudiantes y la ausencia de instrumentos de evaluación que indiquen los criterios que serán tomados en cuenta en la corrección de las asignaciones. Estas respuestas manifiestan una actitud poco exhaustiva de los profesores para evaluar, lo cual puede generar dudas o confusiones a los estudiantes cuando reciben la retroalimentación.

Orientaciones institucionales

Dos terceras partes de los encuestados reportaron que no tuvieron acompañamiento de los directivos de las escuelas y la única orientación que recibieron fue la entrega de informes de actuación de los estudiantes. Sin embargo, una parte señaló que los directivos les daban opiniones y sugerencias sobre la mejor manera de comunicarse con los niños para el envío de las asignaciones. Este resultado supone que la mayoría de los docentes participantes del estudio no contaron con ayuda o asesoría institucional que les permitiera vencer los obstáculos a los cuales se enfrentaron durante el desarrollo de las clases a distancia.

La siguiente opinión recoge el malestar de algunos docentes:

La directora de mi escuela solo me llamaba para saber si me estaba comunicando con mis estudiantes y preguntarme sobre las actividades que les mandaba. En ningún momento me dio pautas o sugerencias para desarrollar actividades con ellos a través de redes sociales o correo electrónico.

(Docente nº 5, tercer grado de primaria)

La falta de acompañamiento y asesoría de los directivos de las instituciones escolares hacia los docentes, según las opiniones expresadas, constituyó un comportamiento constante durante el periodo de educación a distancia que provocó el origen de confusiones o dudas que no fueron aclaradas, convenientemente. Posiblemente, esta actitud evidencie la ausencia de liderazgo y comunicación de los directivos con los profesores.

Proceso de enseñanza y aprendizaje

Dos terceras partes de los docentes reportó que trabajar con los estudiantes, a distancia, representó un desafío significativo para el cual no estaban preparados ni tenían la formación necesaria. Sostuvieron que la tele-educación los enfrentó a vacíos institucionales y personales difíciles de cumplir de manera satisfactoria. La carencia de equipos de conexión, la falta de habilidades en el manejo de la internet y los crecientes problemas de comunicación con los estudiantes fueron los problemas, mayormente, referidos por los entrevistados. Asimismo, indicaron que requieren adiestramiento y capacitación en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. La otra parte restante expresó que la experiencia fue favorable; pues pudieron establecer contacto oportuno con los estudiantes, lo cual incidió en la entrega y evaluación a tiempo de las actividades enviadas.

Un testimonio representativo de la realidad descrita revela lo siguiente:

La tele-educación para mí es un reto difícil de alcanzar. No estoy preparado para planificar ni desarrollar actividades con los estudiantes bajo esa modalidad, ya que estoy acostumbrado a la educación presencial y lo que he hecho con mis alumnos es llamarlos por celular y darles algunas pautas sobre las tareas que deben hacer. No sé si eso se pueda llamar tele-educación.

(Docente nº 8, cuarto grado de primaria)

El carácter franco que parece apreciarse en las opiniones aportadas por los encuestados podría suponer que el proceso de enseñanza y aprendizaje representó un desafío difícil de cumplir, satisfactoriamente, dada la valoración negativa de la experiencia de educación a distancia que tuvieron. Esta situación, posiblemente, evidencie que los educadores participantes adolecen de nociones fundamentales para enseñar, mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación, a juzgar por las impresiones que revelaron para esta investigación.

Diseño y aplicación de una propuesta de cambio

El diagnóstico arrojado revela que los docentes entrevistados atravesaron por situaciones difíciles que les impidieron comunicarse con los estudiantes de manera sincrónica o asincrónica, como consecuencia de una falta de planificación adecuada que les haya permitido el desarrollo de actividades a distancia, inconvenientes en la comprensión de las asignaciones por parte de los estudiantes y una evaluación subjetiva y superficial de los criterios de revisión de los trabajos asignados. La ausencia de orientaciones institucionales y la valoración negativa que realizaron de la experiencia de tele-educación, constituyen aspectos que parecen revelar problemas para el desarrollo de la tele-educación en ciertas escuelas venezolanas.

Tomando en cuenta lo anterior, se diseñó un plan de acción enfocado en el ofrecimiento de pautas para que los docentes pudiesen mejorar los procesos de planificación, instrucción y evaluación (ver *tabla 3*). Conviene aclarar que las acciones diseñadas actuaron como posibles recomendaciones y, en ningún, momento representaron lineamientos obligatorios para los participantes del estudio.

Tabla 3. Plan de acción sugerido a los docentes

Objetivo	Estrategias	Actividades	Recursos	Participantes	Evaluación
Determinar las características individuales de los estudiantes, relacionadas con la comprensión de textos escritos.	Sondeo de las características individuales de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Realización de una encuesta telefónica o electrónica a los estudiantes sobre sus capacidades de lectura de textos en la web o en redes sociales. Análisis de los resultados que evidencien el nivel de comprensión de textos en internet. 	Correo electrónico, mensaje de texto, llamada de voz, <i>podcast</i> a través de red social.	Docentes	Se realizó una guía de observación para precisar la pertinencia del sondeo realizado por los docentes.
Diagnosticar la existencia de materiales didácticos por parte de los estudiantes.	Diagnóstico de los materiales didácticos que poseen los estudiantes en sus hogares.	<ul style="list-style-type: none"> Solicitud a los docentes de que indaguen los textos y materiales didácticos que poseen sus estudiantes en sus hogares. Realización de un inventario de los materiales que indicaron poseer los estudiantes. Valoración individual del diagnóstico efectuado. 	Correo electrónico, red social.	Docentes	Se aplicó una lista de cotejo para determinar la pertinencia y exhaustividad del diagnóstico realizado.
Comprender los procedimientos de la elaboración y ejecución de estrategias y actividades didácticas para la enseñanza a distancia por medios electrónicos.	Taller virtual sobre estrategias y actividades didácticas que pueden aplicarse en la educación no presencial	<ul style="list-style-type: none"> Introducción a las estrategias didácticas que se pueden aplicar para enseñar contenidos a distancia. Explicación sobre el procedimiento de elaboración de cazas del tesoro, <i>webquest</i>, líneas de tiempo, correo electrónico, mapas conceptuales, mapas mentales, foros de discusión en línea, problemas matemáticos, videos y <i>podcast</i>. Ejercicio de elaboración de una determinada estrategia didáctica usando medios electrónicos. Retroalimentación. 	Correo electrónico, <i>podcast</i> , red social, video ilustrativo.	Docentes	Se realizó una escala de estimación para recoger las opiniones avances y logros de los docentes durante la realización del taller.
Diseñar una planificación de clases que permita la inclusión de estrategias y actividades que puedan poner en práctica tanto los estudiantes como el docente en la modalidad de educación no presencial.	Diseño de una planificación de clases.	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de pautas de planificación para los docentes de educación primaria.- Envío de las pautas a los docentes participantes a través de correo electrónico y redes sociales. Solicitud de las planificaciones por áreas de aprendizaje a los docentes. Recepción por medios electrónicos de las planificaciones realizadas. Valoración cualitativa de las planificaciones elaboradas. 	Correo electrónico, contacto a través de red social.	Docentes	Mediante una escala de estimación se evaluó la pertinencia, coherencia, asertividad y creatividad de las planificaciones de clases.
Conocer las inquietudes de los docentes sobre la planificación de actividades para la enseñanza a distancia, a través de medios electrónicos.	Conversatorio por redes sociales sobre dudas e inquietudes de los docentes con relación a la planificación	<ul style="list-style-type: none"> Inicio de la conversación sobre los retos que supuso para los docentes elaborar una planificación basada en el uso de los medios electrónicos o telemáticos. Señalamiento de las inquietudes y dificultades que constituyó planificar clases en modalidad no presencial. Retroalimentación 	Correo electrónico, mensaje de texto, llamada de voz, <i>podcast</i> a través de red social	Docentes	Se aplicó una guía de observación para precisar las dificultades y aciertos de los docentes en su proceso de planificación.
Sistematizar las experiencias logradas por los docentes, en la ejecución de las estrategias y actividades didácticas para la enseñanza a distancia por medios electrónicos.	Sistematización de experiencias de las estrategias y actividades didácticas planificadas y ejecutadas.	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de un cuestionario con preguntas abiertas sobre las experiencias logradas con la aplicación de las estrategias y actividades didácticas aplicadas en modalidad no presencial. Discusión de los resultados del cuestionario con atención en los aciertos y dificultades encontradas por los docentes en la ejecución de las estrategias y actividades planificadas. Retroalimentación. 	Correo electrónico, mensaje de texto, llamada de voz, <i>podcast</i> a través de red social	Docentes	Se aplicó una rúbrica para evaluar la pertinencia, coherencia, precisión, creatividad e integración en las estrategias y actividades didácticas ejecutadas por los docentes a través de medios electrónicos.

Evaluación de la propuesta

El plan de acción, antes presentado, fue puesto en práctica con los docentes participantes del estudio, hallándose experiencias que revelan interés en implementar estrategias y actividades apropiadas para la enseñanza a distancia por medios electrónicos. Al mismo tiempo, los profesores expresaron tener dificultades para aplicar la planificación que elaboraron; puesto que tuvieron inconvenientes técnicos y poca formación en materia de educación no pre-

sencial que les permitiera usar los medios electrónicos. Estos desaciertos, aunados a la falta de cooperación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades, demostraron que la tele-educación es un proceso que requiere de la orientación y entrenamiento de los educadores, con la dotación tecnológica necesaria que favorezca enseñar mediante la telemática. Sin embargo, se obtuvieron logros que constituyen una experiencia inicial que puede replicarse en otros contextos educativos. En la siguiente *tabla*, se ilustran los aciertos y dificultades que tuvieron los docentes.

Tabla 4. Evaluación y sistematización de las estrategias y actividades ejecutadas por los docentes.

Estrategias	Logros	Dificultades	Compromisos
Sondeo	Se identificaron las capacidades de comprensión de textos en los niños.	La mitad de los docentes encuestados tuvieron inconvenientes en identificar si los alumnos tenían dificultades en la comprensión de textos. Los educadores señalaron que la mayoría de los niños presenta un bajo nivel de comprensión, debido a la falta de experiencias de lectura en la escuela y en el hogar.	Los docentes están conscientes de la necesidad de fortalecer la lectura comprensiva en los estudiantes.
Diagnóstico	Según lo reportaron los docentes, la mitad de sus estudiantes poseen en sus casas materiales didácticos como (libros, enciclopedias, guías didácticas).	Una tercera parte de docentes tuvieron inconvenientes para realizar el diagnóstico, debido a la imposibilidad localizar de manera efectiva a los estudiantes.	Los docentes consideraron importante la consecución de materiales didácticos para aquellos estudiantes que no poseían ningún texto que les orientase, en la realización de las actividades asignadas.
Taller virtual	El taller permitió que los docentes comprendieran la existencia de estrategias y actividades que pueden aplicarse para la organización y evaluación de contenidos de las áreas de aprendizaje, a través del uso del internet.	La mitad de los docentes expresaron su renuencia hacia la enseñanza por medios electrónicos, tomando en cuenta la falta de conectividad y equipos informáticos, tanto en alumnos como en educadores.	Se acordó con los docentes usar otras alternativas de comunicación distintas al correo electrónico y las redes sociales, tales como el mensaje de texto o la llamada de voz para asignar actividades y aclarar dudas.
Diseño de planificación	Los docentes reflexionaron sobre la necesidad de planificar con base en los conocimientos, necesidades e intereses de los educandos. También entendieron que planificar estrategias y actividades les ayuda a organizar secuencialmente el proceso de enseñanza.	Dos terceras partes de los docentes expresaron falta de conocimientos en cuanto a la planificación de estrategias y actividades.	Los docentes consideraron la importancia de ampliar sus conocimientos sobre planificación educativa.
Conversatorio	Los participantes mostraron interés en detallar cómo usar el correo electrónico y las redes sociales para el envío de actividades interactivas a los educandos.	Dos terceras partes de los docentes tenían escepticismo y aprensión al desarrollo de actividades en ambientes virtuales. La otra parte restante alegó reiteradamente ausencia de equipos de computación.	Los profesores asumieron la responsabilidad de realizar una planificación previa, para desarrollar sus clases a distancia, sin importar el medio tecnológico por el cual se comuniquen con los estudiantes. Se les aportó información amplia y secuencial sobre las estrategias y actividades a aplicar en ambientes virtuales.
Sistematización de experiencias	Para la mayoría de los docentes la experiencia fue significativa, lo que impulsó a un cambio de actitud en cuanto a la dinámica y planificación de clases no presenciales.	Para la mayoría de los docentes no están dadas las condiciones para la planificación de clases no presenciales; pues la falta de conectividad impide el desarrollo de las mismas.	Una tercera parte de los docentes consideraron pertinente adentrarse en la planificación de clases no presenciales, apoyándose en el esfuerzo individual y grupal.

Fuente: Autores (2020).

4. Discusión

Los resultados de la investigación evidencian problemas crecientes en el acceso a internet por parte de docentes y estudiantes de educación primaria en Venezuela, como consecuencia de la falta de conectividad, principalmente. Según lo explicitado por los encuestados, la comunicación es inefectiva con el alumnado, debido a la falta de equipos de conexión y a la precariedad económica en la que se encuentran. La ausencia de planificación de las actividades de aprendizaje conduce a la improvisación constante y a la asignación de tareas que no están relacionadas con el nivel de conocimientos de los educandos. Una obsolescencia en la formación del

profesorado, aunada a la poca capacitación tecnológica, son causas del desfase en el uso de la web como herramienta de aprendizaje. Asimismo, la aplicación de un proceso de evaluación incoherente con los objetivos de las actividades asignadas contribuye a afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual se ve perjudicado por el rol desintegrado que se tiene de la valoración de los conocimientos y experiencias en el educando. Sumado a estos aspectos, se encuentran la falta de acompañamiento de las instituciones educativas hacia el docente y la desintegración curricular de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al revisar los fundamentos teóricos del estudio se encuentra que las ideas de Amaris (2015), Casañas (2014),

Hernández y Vita (2013), Mora (2015) y Prato (2013) parecen tener vigencia en el contexto educativo venezolano presente, a juzgar por la falta de acceso a equipos y conectividad que progresivamente va en aumento, a causa de una educación que no cumple con criterios de calidad, tal como expresa Ramírez (2017). Las opiniones de los docentes respaldan lo expuesto por Gros (2004) y Monsalve y Monsalve (2015), al apreciarse debilidades en la integración tecnológica curricular, lo cual más bien supone el uso del computador como instrumento de ocio que como medio de aprendizaje en el aula de clases.

Ante la adopción de la educación a distancia en el contexto venezolano, como manera de prevención de contagios de una enfermedad pandémica, se evidenció, en este trabajo de investigación que más de la mitad de los docentes encuestados adolecen de competencias para planificación y ejecución de actividades en ambientes virtuales. Sumado a ello, las políticas gubernamentales que desatienden el sector educativo, convierten la experiencia docente de enseñar a distancia en una labor ardua, difícil e irrealizable. Es notorio que no se cumplen los preceptos de la UNESCO (2013a) al no integrarse apropiadamente las TIC en el currículo escolar.

Las acciones que se diseñaron y ejecutaron para contribuir a mejorar la formación de los docentes participantes en el estudio, pusieron de manifiesto la necesidad de ofrecer capacitación en el manejo de las TIC como medio de educación a distancia. Las apreciaciones de los participantes, obtenidas en el desarrollo de las actividades dirigidas a promover la planificación y aplicación de acciones didácticas, permitieron valorar la importancia de orientar al profesorado para que utilice internet como medio de educación. En ciertos casos, los docentes desconocían que las redes sociales pueden ser usadas como un espacio para la creación y difusión de conocimientos que fortalezcan el aprendizaje en los estudiantes. Al contrastar esta realidad con lo expuesto por Garrido y otros (2008) y Parra y Pincheira (2011) se aprecia la necesidad de ejecutar acciones que propicien la adquisición de competencias docentes para la integración de las TIC, de una forma más sistemática y permanente. Los logros y compromisos de los participantes en las actividades de difusión y fortalecimiento de la formación tecnológica, mostraron la conveniencia de asesorarles y orientarles con mayor frecuencia en materia de utilización del correo electrónico y las redes sociales para comunicarse con los estudiantes y asignarles tareas que respondan a los objetivos y características del grupo escolar.

Si bien existen dificultades tecnológicas que no garantizan la conectividad ni la masividad en el uso de internet, es pertinente idear mecanismos de comunicación más efectiva, tales como las llamadas de voz, los mensajes de texto, educación por radio y televisión, difusión en periódicos o revistas y elaboración de manuales instruccionales para establecer una conexión más expedita con los estudiantes, en tiempos de distanciamiento social obligatorio. De no producirse ese contacto, el alumno se desvincula de la escuela y se pierde la continuidad y la secuencialidad que Penzo y otros (2010) destacan como criterios que deben estar presentes en las actividades de aprendizaje.

5. Conclusiones

El estudio arroja resultados que confirman la falta de integración tecnológica de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se sigue en las escuelas venezolanas, debido a las pocas competencias docentes para el manejo de internet con fines instruccionales y a la ausencia de conectividad y masificación de estas herramientas en la población estudiantil. Los docentes expresaron tener dificultades para comunicarse de manera sincrónica y asincrónica con los alumnos, lo cual generó discontinuidad y, en muchos casos, despreocupación por seguir manteniendo la interacción entre profesores y educandos. El diseño y ejecución de un plan de acción para contribuir a mejorar la capacitación de los docentes sobre el uso de las TIC como medio de educación a distancia suscitó el interés, participación y el compromiso de los educadores por ampliar su campo de conocimientos.

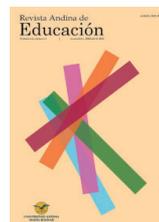
Los desafíos que se presentaron en el contexto temporal de esta investigación, permitieron comprender que los docentes venezolanos exhiben una falta de competencias para el uso de la internet con propósitos educativos; puesto que no saben cómo proponer actividades digitalizadas a los escolares, que cumplan con los criterios de integralidad, secuencialidad y sistematicidad que se requiere en la asignación de las tareas. La improvisación constante, la imposibilidad de comunicación y prácticamente el abandono o deserción escolar de los niños, son dificultades que se deben atender prontamente para evitar seguir contribuyendo a una formación deficiente del alumnado. Es preciso que los docentes se conviertan en sujetos proactivos, competentes y abiertos a los cambios educativos que se generan ante una situación sobrevenida que los obliga a mantener distanciamiento social. La falta de conectividad no debe ser un óbice para continuar estableciendo contacto con los educandos; pues el uso del teléfono móvil, en lo posible, puede ayudar a mantener el contacto entre docentes y estudiantes. Es pertinente que se planifiquen actividades que estén en función de las necesidades e intereses de los educandos, tomando como base la fijación de propósitos formativos flexibles y adaptados a la realidad escolar existente en el país.

Referencias

- Albarrán, J. (2016). *Sistema de evaluación del proceso de integración tecnológica curricular del proyecto Canaima en el nivel de educación primaria*. [Tesis de maestría, no publicada]. Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Albarrán, J. (2019). La deserción estudiantil en la Universidad de Los Andes (Venezuela). *Educación y Humanismo*, 21(36), 60-92. doi:10.17081/eduhum.21.36.2806
- Amaris, Y. (2015). *Proyecto Canaima educativo en la educación primaria bolivariana del estado Barinas en la U.E. Fe y Alegría "La Inmaculada"*. [Tesis de maestría, no publicada], Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Bernal, B., González, M., Ojeda, M., & Zanfrillo, A. (2010). Brecha digital en la transferencia de conocimientos: educación superior en Argentina y México. *Revis-*

- ta Gestão Universitária na América Latina*, 3(1), 1-14. doi:10.5007/1983-4535.2010v3n1p116
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisset, E., Grossi, A., & Borsetti, S. (2015). Políticas públicas de inclusión digital: el caso de América Latina y Cuba. *Biblios*, 58, pp. 42-53. doi:10.5195/biblios.2015.203
- Bracho, F. (2017). Sociedad de la Información y políticas de TIC en Venezuela. *Telos*, 19(2), 308-330.
- Bravo, L., & Uzcátegui, R. (2018). *Educación en Venezuela con ojos de Unesco 2018*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Casañas, S. (2014). Eficacia e impacto del proyecto Canaima en Educación Primaria [Tesis de maestría, no publicada]. Universidad del Zulia, Venezuela.
- CEPAL (2018). Una mirada regional al acceso y tenencia de tecnologías de la información y comunicaciones - TIC, a partir de los censos. *REDATAM Informa*, 24.
- Delgado, M., Arrieta, X., & Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15(3), 58-77.
- El Nacional. (29 de junio, 2020). 80% de los estudiantes venezolanos no contó con plataforma tecnológica para recibir educación a distancia. *El Nacional*.
- El Universal. (11 de julio, 2020). Solo el 30% de los estudiantes de educación pública cumplieron con el año escolar vía on line. *El Universal*.
- Encuesta Nacional de condiciones de vida. (2018). *El derecho a la educación 2014-2018*. Venezuela: ENCOVI.
- Escontrela, R., & Stojanovic, L. (2004). El diseño instruccional de contenidos educativos en formato electrónico para docentes y alumnos de educación básica: el caso venezolano. *Revista de Investigación*, 56, 11-35.
- Fermín, M. (16 de septiembre, 2020). Solo 10% de los docentes se incorporó al regreso a clases. *Efecto Cocuyo*.
- Fundaredes. (2020). *Consulta Nacional Educativa*.
- García, X. (2013). *Gestión de investigación, desarrollo tecnológico e innovación en Venezuela: sector tecnologías de información y comunicación* [Tesis doctoral, no publicada]. Universidad Central de Venezuela, Venezuela.
- Garrido, J., Gros, B., Rodríguez, J., Silva, J., & Nervi, H. (2008). Más allá de laptops y pizarras digitales. *Calidad de la Educación*, 29, 196-209.
- Gómez, D., Alvarado, R., Martínez, M., & Díaz, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias*, 6(16). doi:10.22201/enesl.20078064e.2018.1662611
- Gros, B. (2004). *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que cambie la escuela*. Jornada Espiral, 1-9.
- Hernández, G., & Vita, L. (2013). *Material Educativo Computarizado (Mec) para el uso de las TIC en el proyecto Canaima dirigida al docente de Educación Primaria en el Escuela Receptoría de Tocuyito en el municipio Libertador del estado Carabobo* [Tesis de maestría, no publicada]. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Hurtado, I., & Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. (5ª ed.). Caracas: Episteme.
- Infoenlace. (11 de julio, 2020). Sindicato Venezolano de Maestros: 30% de los estudiantes de educación pública cumplieron con el año escolar vía online. *Infoenlace*.
- Islas, O. (2011). Los primeros años de internet en América Latina. *Razón y Palabra*, 76.
- Larocca, N. (Septiembre, 2020). Más problemas para Venezuela: denuncian fallas en servicios fijos de CANTV en Caracas. *Telesmana*.
- León, V., & Pacheco, M. (2014). Desarrollo evolutivo de las TIC en la educación en Venezuela. *Negotium*, 10(28), 7-27.
- Lima, S., & Fernández, F. (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *Atenas*, 3(39).
- López, I. (2009). Difusión del conocimiento. Desafíos para la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad, Revista de Educación*, 4(2), 48-55. doi:10.17163/alt.v4n2.2009.05
- Marín, V. (2011). La alfabetización digital del alumnado que accede a la Universidad de Córdoba. *EduTec-e*, 35, 1-13. doi:10.21556/edutec.2011.35.409
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27.
- Mirete, A. (2010). Formación docente en TICs: ¿están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-44.
- Monsalve, N., & Monsalve, C. (2015). La inclusión de la computadora en el aula por docentes de quinto grado de básica primaria como herramienta para propiciar el aprendizaje significativo en los estudiantes. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 79, 50-63. doi:10.21158/01208160.n79.2015.1267
- Mora, A. (2015). *Actitud del docente ante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación* [Tesis de maestría, no publicada]. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150.
- Observatorio Educativo de Venezuela. (29 de marzo, 2020). ¿2 semanas garantizando, con éxito, el derecho a la educación en Venezuela? *Monitoreando el derecho a la educación en Venezuela*.
- OMS. (2020). El Coronavirus. *Organización Mundial de la Salud*.
- Ortiz, N., & Jaramillo, C. (2016). Navegar sin brújula: la gerencia en hiperinflación. *Debates IESA*, 21(1).
- Parra, E., & Pincheira, R. (2011). Integración curricular de las TIC. *Quaderns Digitals*, 68.
- Patiño, N. (21 de junio, 2020). La educación virtual en Venezuela en época de pandemia. *El Diario*.
- Penzo, W., Fernández, V., García, I., Gros, B., Pagès, T., Roca, M., Vallès, A., & Vendrell, P. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Prato, M. (2013). El Plan Canaima para la apropiación tecnológica en Educación Primaria [Tesis de maestría, no publicada]. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Ramírez, T. (2017). Educación y revolución bolivariana, una pobre educación para los pobres. *Araucaria*, 19(38), 155-192.
- Ricardo, C., Borjas, M., Velázquez, I., Colmenares, J., & Serje, A. (2013). Caracterización de la integración de las TIC en las instituciones educativas en Barranquilla. *Zona Próxima*, 18, 32-45.
- Riveros, V., & Mendoza, M. (2008). Consideraciones teóricas del uso de la internet en educación. *Omnia*, 14(1), 27-46.
- Roa, M., & Stipcich, M. (2009). Los docentes en relación con las tecnologías. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 151-171.

- Rodríguez, J., & Sánchez, A. (2017). TIC y pobreza en América Latina. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, 57, 1-11. doi:10.17141/iconos.57.2017.2095
- Rodríguez, M. (2014). El conocimiento, el poder y la comunicación como herramientas para el fortalecimiento de la vinculación Universidad-Empresa-Estado. *Orbis*, 10(28), 149-176.
- Rojas, R., & Mora, J. (2019). Políticas educativas en Venezuela (2000-2016). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 155-192. doi:10.19053/01227238.9483
- Román, M., & Murillo, J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 879-895.
- Sánchez, V. (2009). Incorporación de las TIC en la educación. *Investigación y Educación*, 7(3), 41-63.
- Silva, A. (2018). Una mirada regional al acceso y tenencia de tecnologías de la información y comunicación a partir de los censos. *REDATAM Informa*, 24.
- Siverio, J. (2020, Octubre, 9). Salarios de \$3 y falta de herramientas para educación en pandemia llevan a los docentes a renunciar y migrar a otros sectores. *Correo del Caroní*.
- Suárez, M. (2002). Una reflexión sobre algunas cuestiones relacionadas con la investigación-acción colaboradora en educación. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1(1), 40-56.
- Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Santiago de Chile; CEPAL.
- Torres, C., & Valencia, L. (2013). Uso de las TIC e internet dentro y fuera del aula. *Apertura*, 5(1), 108-119.
- UNESCO. (2013a). *Uso de TIC en Educación en América Latina y el Caribe, Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y la aptitud digital (e-readiness)*. Québec: UNESCO.
- UNESCO. (2013b). *Enfoques estratégicos sobre las Tics en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNICEF. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Ureña, R. (2020, marzo 17). Venezuela: Educación a distancia: ¿Cómo sería? *Diario Las Américas*.
- Uzcátegui, K., & Albarrán, J. (2020). Percepciones de los docentes de educación primaria sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 39-45. doi:10.32719/26312816.2020.3.1.5
- Valzacchi, J. (2003). *Internet y educación, aprendiendo y enseñando en los espacios virtuales*. Estados Unidos: Interamer.



Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.7>



El liderazgo ético del docente universitario en la formación del ethos del futuro profesional en el contexto de la sociedad del Siglo XXI

The ethical leadership of the university teacher in the formation of the ethos of the future professional in the context of the 21st-century society

Antonelly Castillo Gutiérrez^a , Félix Reinaldo Pastrán Calles^b , Jorge Luis Mendoza Mejía^c 

^a Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Avenida los horcones con Calle 64. Barquisimeto, Estado Lara, Venezuela.

^b Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Pedernales. Av. García Moreno, vía al Carmen Km 1. Manabí, Ecuador.

^c Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión El Carmen. Av. 3 de julio. El Carmen, Manabí, Ecuador.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 17 de agosto de 2020

Aceptado el 23 de octubre de 2020

Publicado el 30 de diciembre de 2020

Palabras clave:

Ethos profesional

Liderazgo

Docencia

Universidad

ARTICLE INFO

Article history:

Received August 17, 2020

Accepted October 23, 2020

Published December 30, 2020

keywords:

Professional ethos

Leadership

Teaching

University

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo analizar el liderazgo ético del docente universitario como eje fundamental en la formación del ethos del futuro profesional de la docencia en el contexto de la sociedad venezolana del siglo XXI, apoyando en su concepción y en el liderazgo ético del docente universitario en dicha estructuración. En lo metodológico, está enmarcada en una investigación documental, apoyada en un estudio teórico-reflexivo y analítico. Entre los resultados, destaca el hecho de que en las instituciones universitarias prevalece aún la formación de individuos competentes con una visión individualista, por lo que es necesario fomentar el desarrollo del ethos profesional basado en la justicia social, lo que permitirá una orientación formativa holística.

ABSTRACT

The research aims to analyze the university teacher's ethical leadership as a fundamental axis in forming the ethos of the future teaching professional in the context of the XXI century's Venezuelan society, supporting its conception and the university teacher's ethical leadership in that structuring. Methodologically, it is framed in a documentary investigation, supported by a theoretical-reflective and analytical study. Among the results, the fact that the formation of competent individuals with an individualistic vision still prevails in university institutions, it is necessary to promote a professional ethos based on social justice, which will allow a holistic formative orientation.

© 2020 Castillo Gutiérrez, Pastrán Calles, & Mendoza Mejía CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La sociedad actual enfrenta cambios profundos en casi todos los aspectos de la vida debido a que las transformaciones que está viviendo el mundo en materia económica, educativa, social, política y cultural han provocado desajustes que originan nuevas formas de convivencia, lo cual, aunado a las ansias de poder y posesión de bienes materiales, está conduciendo a niveles preocupantes de violencia, corrupción, hedonismo, culto desmedido al dinero y agresividad generalizada que han incrementado de manera vertiginosa la pérdida de los valores.

*Autor principal: Jorge Luis Mendoza Mejía. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión en el Carmen. Av. 3 de julio, El Carmen, Manabí, Ecuador. Correos electrónicos: jorgelm.mendoza@uleam.edu.ec (J. L. Mendoza Mejía), antonelly.castillo@upel.edu.ve (A. Castillo Gutiérrez), felix.pastran@uleam.edu.ec (F. R. Pastrán Calles).

En otras palabras, la humanidad se encuentra convulsionada y Venezuela no es la excepción, en estos tiempos reina la idea de obtener todo mediante el facilismo, el chantaje, el soborno y la extorsión, ya sea individualmente o entre los pueblos, lo cual reduce las relaciones humanas a un estado de irresponsabilidad y salvajismo moderno: asesinatos, asaltos y atracos a mano armada, enriquecimiento ilícito, blanqueo de capitales, vacunas impuestas a comerciantes, ganaderos y ciudadanos en general y, lo que es peor de la degeneración en curso, es que ha tocado a los niños, niñas y jóvenes.

En ese sentido, de la lectura del Informe mundial sobre la violencia y la salud emitido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), se puede extraer que en Venezuela existe maltrato infantil, hecho influido por la situación política, económica y ahora sanitaria en medio de la pandemia que atraviesa el planeta.

En este contexto, la opinión de León (2013), es muy descriptiva cuando señala:

En la actualidad, Venezuela vive una crisis moral y ética, si algún concepto caracteriza y tipifica en forma clara el momento y el problema, es lo que se puede denominar la crisis de valores. Venezuela vive una profunda crisis espiritual, causa y raíz de los otros males que a diario se mencionan y que no son sino secuelas y síntomas de la verdadera enfermedad: la ausencia de ética.

(p. 85)

Ahora bien, este proceso de cambio y convulsiones que vive la sociedad venezolana tiene implicaciones de profundo alcance para las organizaciones educativas, sobre todo en el área de educación universitaria. De acuerdo con Pérez (2002, p. 74), estos cambios están marcados por la crisis en la educación, en cuyo ámbito se tiene que decidir cómo cambiar los paradigmas de formación del profesional docente, toda vez que el sistema universitario venezolano se mantiene enfocado en la transmisión de conocimientos inertes, sin relación con la vida concreta. Señala también que se sigue priorizando la transmisión de conocimientos especializados y desarrollándose técnicas sin tomar en cuenta la dimensión ética del ejercicio profesional, o asumiéndola en la perspectiva tradicional abstracta.

No obstante, los procesos educativos, como formas culturales y estructurales de las sociedades, han sido tocados por la globalización, lo cual implica para la cultura universitaria alinearse a los constantes movimientos que se van generando por la dinámica social de cada país — en el caso de Venezuela, un país que, de acuerdo con un estudio presentado por Transparencia Internacional (TI, 2015, p. 32), ocupa el primer lugar en corrupción de Latinoamérica —.

La referida organización no gubernamental indica que el fenómeno de la corrupción ha crecido como tendencia general, lo cual se expresa con mayor énfasis en las policías, los partidos políticos, las fuerzas armadas y los poderes públicos en general, y, en menor proporción, este flagelo está presente en las organizaciones religiosas, las de la sociedad civil, el sector de la salud, los medios de comunicación y en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo al sector universitario.

Desde esta perspectiva, corresponde a las universidades abordar con criterio de excelencia académica la formación de profesionales universitarios idóneos y comprometidos con su región y con el país, no como imposición ideológica, sino como un camino basado en la ética en tiempos de turbulencia social — crisis permanentes de tipo socioeconómicas, políticas, inseguridad, corrupción, escasez, especulación, bachequismo e impunidad — y despertar la vocación humana más profunda y sensible: la de amar y servir desmesuradamente en el ejercicio profesional futuro.

En síntesis, el docente universitario como líder efectivo debe exhibir características específicas como: inspirar confianza, credibilidad y compromiso, dar mayor fuerza a las relaciones interpersonales y fomentar los valores que conduzcan a la formación de un hombre nuevo, entendiéndose como tal a un sujeto comprometido con la independencia, la solidaridad, la reflexión, el pensamiento crítico, la ética y muy especialmente comprometido con la sociedad donde está inmerso.

Con respecto a lo antes mencionado, López (2013), señala que:

...la importancia de la acción docente en el proceso de formación de *ethos* profesional, entendido como el aprendizaje de saberes especializados y actitudes tendientes a la configuración de la profesionalidad moral, radica en su contribución al cambio en la estructura disposicional, más allá de un beneficio individualista. Esta perspectiva docente es la que muestra una presencia débil en el profesorado.

(p. 17)

De los planteamientos anteriores, se deduce que los docentes universitarios deben ejercer a plenitud el rol de líderes desde la perspectiva de la ética, es decir, deben propiciar no solo el análisis y crítica de los conocimientos ya formados, sino que a su vez deben llevar al estudiante a reflexionar sobre la puesta en funcionamiento de los mismos en su entorno sociocultural a fin de promover la formación de un ser con autonomía creadora, transformadora y con una actitud emprendedora, capaz de poner en práctica nuevas y originales soluciones en pos de la transformación endógena del contexto social-comunitario.

A tal efecto, Cadavid (2015, p. 84), señala que para ser eficaz como líder ético se debe dejar de lado el individualismo recurriendo a la conducta moral, rigiéndose por medio de valores inspiradores que resalten la genuina vocación de servicio; manteniendo una congruencia que se traduzca en la confianza necesaria para generar cambios a través de la participación ciudadana. Plantea, además, que un líder ético es producto de la credibilidad, quien potencia capacidades, conocimientos y aptitudes, que otorgan respuesta a una visión compartida con el ciudadano, que rompe con la alianza entre la sociedad del consumismo y el individualismo para sustituirlas por la interrelación basada en la cooperación y la comunicación.

Desde esta perspectiva, la formación ética de los universitarios es, sin duda, una tarea compleja, toda vez que se trata hoy en día de educar al ciudadano que vive en una sociedad incierta, convulsionada por cambios e innovaciones que caracterizan a la sociedad contemporánea del siglo XXI, lo cual le plantea serias exigencias desde la educación universitaria, como señala Coviello (2006), al mencionar que “la sociedad de hoy precisa sustentarse en valores éticos-morales, que den marco a una dinámica más humanizante y más comprometida con la equidad, la justicia y la pertinencia social” (p. 56).

Al respecto, se deben entender los valores como un conjunto de principios que permiten orientar el comportamiento en función de las exigencias sociales, ya que proporcionan pautas para formular metas y propósitos, según las convicciones que forman parte del ser, y su importancia se ve reflejada en la necesidad humana de convivir en una sociedad de respeto, igualdad y justicia, ya que estos son catalogados como convicciones profundas de las personas que determinan su manera de ser y orientan su conducta, a través de reglas y normas sociales, implicando unos códigos que delimitan los parámetros del comportamiento social que se espera que cumplan todos los elementos que conforman la sociedad, tales como: el gobierno, la iglesia y los profesionales. Estos últimos poseen un código de ética que estipula como debe ser la conducta en el ámbito laboral. Al respecto Sánchez (2005), señala que:

La ética es teoría, investigación o explicación de un tipo de experiencia humana, o forma de comportamiento de los hombres, de la experiencia humana, o forma de comportamiento de los hombres, de

la moral, pero considerado en su totalidad, diversidad y variedad. Lo que en ella se diga acerca de la naturaleza o fundamento de las normas morales ha de ser válido para la moral... en una comunidad moderna.

(p. 23)

Lo dispuesto permite señalar que la ética es parte de la experiencia humana, es decir, que dependiendo del modo en que esta última se dé en la vida, se podrá entonces tener una determinada ética, ya que esta a su vez define el modo en que una persona se comportará en su entorno desde el punto de vista de la moral, tomando en cuenta que es a partir del modelamiento recibido que se crearán las normas que harán del ser humano una persona de ética acertada en la sociedad, cuya moral cumple con los códigos tácitos en correspondencia a las buenas costumbres. De nuevo se toman las palabras de Sánchez (2005):

La ética no crea la moral, aunque toda moral afectiva supone ciertos principios, normas o reglas de conducta, la ética se encuentra con una experiencia histórico-social en el terreno de la moral, o sea con una serie de morales efectivas ya dadas, y partiendo de ellas trata de establecer la esencia de la moral.

(p. 25)

Es decir, la ética es también parte del paradigma social, la cual adopta determinadas costumbres al modo de hacerla un costumbrismo, que identifica el comportamiento del grupo, en una especie de cultura, fundamentada en un conjunto de principios y convicciones donde la integridad e inteligencia son parte de los llamados valores éticos.

Es de suponer que los valores morales y por ende la ética deben estar implícitos en la sociedad, por tanto, las instituciones y profesionales que trabajan en ella deben realizar su trabajo basándose en los principios que la conforman, sobre todo si desde su profesión poseen la responsabilidad de transmitir esos principios y buenas costumbres.

Asimismo, Eiken (2003) afirma que la ética "es el fundamento cuyos valores esenciales deben organizar la vida social y son tales como la libertad y la dignidad humana, por lo tanto, se basa en conceptos morales, el bien común, lo bueno, lo equitativo y lo justo" (p. 16). Al reflexionar sobre la base de los conceptos emitidos, se puede deducir que la ética se fundamenta en el comportamiento racional de las personas, teniendo en cuenta valores referidos a la responsabilidad, la justicia, la convivencia, la equidad, la libertad de elegir entre varias alternativas y los derechos y deberes que como seres humanos se deben cumplir al vivir en comunidad.

Dentro de este contexto, de acuerdo con Ríos y Ocampo (2014), *ethos* significa costumbre, conducta, carácter, personalidad, modo de ser, y de esta raíz griega se deriva el concepto de ética, entendida esta como sistema de principios que explican y justifican filosóficamente el obrar humano, la vida social y por supuesto, el acto de educar.

De hecho, según los referidos autores, educar significa construir un *ethos*, es decir, fundar sociedad sobre la base de principios que promuevan la libertad, la vida y los derechos, en las dimensiones individual y colectiva. En este sentido, el *ethos* es la columna vertebral de lo social y está entrelazado con la cultura, las prácticas comunitarias y, en un sentido educativo, con la pedagogía, que es la manera

en que se logra transferir y transformar la opinión recibida y perfilar el futuro, a través de la planificación del desarrollo integral.

En consecuencia a lo antes señalado, el *ethos* profesional se puede definir como la naturaleza moral de una persona, las normas, creencias e ideales que caracterizan el perfil que se necesita para poder resolver los problemas referentes al campo de la profesión que el sujeto ejerce. En otras palabras, el *ethos* profesional es cumplir con las condiciones éticas mínimas que deben exigirse para que un profesional sea considerado idóneo para ejercer como tal en la sociedad.

En este orden de ideas, cabe destacar lo planteado por Cortina (2000), en el sentido de que toda profesión adquiere legitimidad por varias vías, ya que se logra no solo con el dominio de competencias para el buen desempeño en la dimensión técnica, sino mediante la construcción de legitimación social, con lo cual el profesional compensa a la sociedad por el bien recibido al haberse formado como tal en una institución educativa que debe responder al bien de los individuos y de la comunidad. Es decir que hay deberes éticos ante la sociedad para hacer el bien común desde los saberes de cada profesión.

Lo anterior pone de relieve en la tarea del docente universitario el desafío de trascender la transmisión de conocimientos o el desarrollo de habilidades técnicas para contribuir a la construcción de un *ethos* profesional entendido, de acuerdo con López (2013), como el aprendizaje de saberes especializados y actitudes tendientes a la configuración de la profesionalidad moral, la cual radica en su contribución al cambio en la estructura disposicional, más allá del productivismo con beneficio individualista, donde el *ethos* profesional toma sentido pleno no en escenarios imaginados sino en ámbitos socialmente existentes, lo cual contribuye al desarrollo de la profesionalidad moral cuyo rasgo general distintivo es que, además de contar con capacidades teóricas y técnicas para el desempeño en su campo disciplinar, su vocación y sus actos tiene como divisa la pretensión de justicia en la relación con la comunidad.

Desde esta perspectiva, la formación de la ética profesional, siguiendo a Hortal (2002), se debe plantear como:

...una ayuda a la reflexión sistemática sobre el servicio específico, las principales obligaciones y los posibles conflictos éticos con que va a tener que enfrentarse quien aspira a asumir responsable y lúcidamente el ejercicio de su profesión en beneficio de la sociedad.

(p. 49)

Ahora bien, retomando al tema de los principios éticos, es importante destacar y asumir como premisa fundamental en la formación universitaria el principio de beneficencia, que se sitúa en hacer el bien en la universidad a quienes se están formando como profesionales y no ha de reducirse a enseñar bien el conocimiento y las habilidades técnicas, siendo esto imprescindible, la beneficencia, como orientadora de la acción formativa del *ethos* profesional, conduce a enlazarla con el principio de justicia, lo cual constituye la base de entrada a la dimensión socio-moral, que es la premisa ética para concebir al profesional como un sujeto que no solo pretende desarrollar competencias para ganar un salario en un campo de trabajo sino, junto a esto, que está abierto a la creación de disposiciones para

entender y coadyuvar en la construcción de una sociedad justa y democrática.

En cuanto al principio de responsabilidad social, de acuerdo con Vallaeys (2015), se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno y de su papel, se asume la superación de un enfoque ego-céntrico, y se llega a una conciencia organizacional global e integral —incluyendo tanto a las personas como al ecosistema, a los trabajadores como a los clientes— y a la vez debe ser motivante en todas las partes de la organización —todas las personas de la organización deben acceder a ese nivel de conciencia—.

La consideración precedente conduce a una visión universitaria de la formación ética más compleja y rica en términos de procesos, donde los ciudadanos egresados de la universidad en una determinada comunidad se vuelvan agentes de cambio de su propia vida, más participativos, impulsores y generadores de calidad de vida en sus semejantes, articulando a su vez con las habilidades de pensamiento, la reflexión activa, capacidad resolutoria de problemas y capacidad dialógica, lo cual daría como consecuencia el desarrollo pleno de la ética profesional.

Analizando un poco la situación actual del docente universitario venezolano, es evidente el progresivo deterioro de sus condiciones de vida y la de su familia, sufriendo una crisis no sólo económica, sino también moral, lo que repercute directamente en todos los ámbitos de su vida, sobre todo en lo emocional, donde a pesar de ser un profesional con alto nivel académico y cultural en general, se encuentra en sumergido en el deterioro colectivo.

En relación con las directrices que regulan la actividad educativa, en Venezuela existe el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000), integrando una serie de responsabilidades u obligaciones que debe cumplir el profesional de las letras. Específicamente, en su artículo nro. 6, hace referencia a los deberes, entre los cuales encontramos algunos que hacen referencia a la ética profesional: “observar una conducta ajustada a la ética profesional, a la moral, a las buenas costumbres y a los principios establecidos en la Constitución y leyes de la República”.

Lo anteriormente planteado denota la importancia de la orientación ética que debe tener un docente, resaltando la importancia del tipo de conducta a seguir no sólo dentro de las aulas de clases, sino que su vida social también está sujeta a la observación social, recordando, que desde una visión paradigmática, el profesional educativo está concebido colectivamente como un modelo a seguir.

La condición del docente venezolano desde el punto de vista jurídico es aceptable, el problema radica en que las leyes relacionadas no se aplican. Un ejemplo claro de ello es el tema salarial, hoy día, según datos oficiales del Banco Central de Venezuela, el valor oficial del Bolívar con respecto al Dólar americano es de 455.306, mientras que el sueldo promedio de un docente universitario con escala de instructor es de 2.000.000 de Bolívares, es decir, menos de 5 \$ mensuales.

En consecuencia, la identidad y la autoestima de los docentes universitarios se visionan en niveles mínimos, donde su remuneración de un mes no le permite alimentarse una semana, lo que incide negativamente en el desenvolvimien-

to de tus actividades, incluyendo el mantenimiento de sus responsabilidades, desencadenando vacíos, no sólo desde la perspectiva educativa sino también desde la social.

Lo expuesto anteriormente es el interés que ha suscitado este estudio, pues evidencia la necesidad de vincular la ética y el liderazgo del docente universitario centrado en la formación del *ethos* del futuro profesional, como forma de mejorar los niveles de compromiso en la función social que le corresponde, lo cual contribuirá con su desarrollo socio-moral. En este sentido, surgen las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los elementos teóricos más significativos del *ethos* del futuro profesional?, ¿cuáles son los rasgos característicos del contexto sociocultural de la sociedad venezolana que se vincula con el *ethos* profesional?, ¿cuál es la importancia de la acción del docente universitario en su rol de líder en la formación del *ethos* en el futuro profesional?

En tal sentido, se plantea como objetivo analizar el liderazgo ético del docente universitario como eje fundamental en la formación del *ethos* del futuro profesional de la docencia en el contexto de la sociedad venezolana del siglo XXI, lo que se desarrollara reflexionando sobre el papel que debe desempeñar el docente universitario como líder ético en la formación del *ethos* del futuro profesional.

Dentro de este contexto y desde el ámbito pedagógico, la importancia de la presente investigación radica en el aporte que se hará al proceso educativo, toda vez que se pretende desarrollar una profunda reflexión sobre la necesidad de vincular la formación del *ethos* del futuro profesional con el liderazgo del docente universitario desde la perspectiva de la ética, como forma de mejorar los niveles de compromiso social-comunitario, es decir, que hay deberes éticos ante la sociedad para hacer el bien común desde los saberes de cada profesión, lo cual conlleva entender las profesiones no solo desde una perspectiva técnico-económica, sino con una visión holística-integral de promoción social y de desarrollo equitativo y sostenible.

Igualmente, es importante el presente estudio desde el ámbito institucional, al concebir el liderazgo del docente universitario desde la perspectiva de la ética, pues permite desarrollar acciones comprometidas con la búsqueda de mayor calidad de vida, lo cual encaja perfectamente en los docentes como actores sociales del hacer educativo caracterizado por poseer una mayor conciencia ética y responsabilidad para liderar, innovar, resolver problemas y tomar decisiones, en las diversas realidades que se perciben en el contexto universitario.

De igual manera, en el ámbito social configura el desarrollo de conductas y actitudes que asumirán los jóvenes en su cotidianidad, los cuales se proyectarán durante toda su formación, lo que se traducirá en la generación de hombres críticos, proactivos, responsables, humanistas y sobre todo comprometidos en lo individual y en lo colectivo con su familia y con la sociedad, constituyéndose en garantes del desarrollo económico de la misma.

Por último, en el ámbito académico, la investigación podrá servir de referente teórico para realizar investigaciones posteriores que tengan como propósito fundamental, plantear el análisis y la reflexión respecto al liderazgo ético del docente universitario como forma de contribuir al mejoramiento continuo del hecho educativo y por ende de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Materiales y método

De acuerdo con el diseño de investigación, el trabajo se ubica en una investigación documental. Sobre este particular, Arias (2012) establece que es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales.

Así pues, se reconoce como un proceso sistemático de búsqueda y tratamiento de la información generada a partir de los estudios hechos sobre un particular, que se han venido acumulando en el transcurso de la historia de la humanidad y que se presenta bajo las más diversas modalidades (Finol & Camacho, 2006).

Con respecto al nivel, la investigación quedó enmarcada dentro de un estudio teórico, reflexivo y analítico. Sobre este aspecto el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2018.) señala que este tipo de estudio se realiza “sobre situaciones prácticas y problemas en el área de la especialidad, con el fin de describirlo, identificar factores intervinientes o posibles causas y vías para su solución” (p. 23).

En correspondencia con lo expresado en cuanto a la naturaleza y al tipo de investigación seleccionados, son pertinentes y adecuados para dar respuesta al propósito general del estudio, el cual está centrado en analizar el liderazgo ético del docente como eje fundamental en la formación del *ethos* del futuro profesional.

Las técnicas de recolección de información, señala Hurtado (2005), “son los instrumentos de abordaje heurístico u operativo que el investigador emplea para identificar, clasificar y categorizar los datos dispersos en las fuentes consultadas integrándolos en un todo guiado por los objetivos” (p. 22). De manera que, en el presente estudio, por tratarse de una investigación documental, se utilizó la observación documental, definida como el proceso de recolección de datos se realizó mediante la técnica de observación documental, definida por Bavaresco (2013), como aquella que:

...tiene su apoyo en los distintos tipos de notas de contenido, información general, resumen, paráfrasis, comentarios o confrontación, directa (textual o literal), entrevista personal, mixta y cruzada, así como las técnicas de citas, de pie de página y en la bibliografía final del trabajo de investigación.

(p. 99)

Sobre este mismo tópico Finol y Camacho (2006), señalan que la observación documental constituye:

...la vía más expedita de obtener datos sobre ellos, sin embargo no siempre es posible efectuarla porque se requiere, primero, la existencia del fenómeno para el momento de observación y segundo, la coincidencia del observador en el momento exacto de producción del hecho sino para observarlo, seguramente el fenómeno dejó huellas y estas deben reflejarse en cualquiera de las diversas formas documentales que existen, su análisis da lugar a observación documental.

(p. 69)

Una segunda técnica utilizada fue el resumen analítico de las fuentes bibliográficas, que se incorporará para escribir los contenidos básicos en función de los datos que se precisan conocer. Sobre este aspecto Martínez (2000), señala que el resumen analítico es “una técnica para registrar la

información recolectada de manera objetiva, sistemática y cuantitativa” (p. 75). Por lo tanto, la información recabada fue la que obtuvo relevancia para la presente investigación documental.

En relación con lo expresado anteriormente, es importante recordar que se consideran fuentes primarias de información a aquellas que ofrecen información directa de un determinado tema, siendo la génesis de la misma. En el presente estudio, se procedió a la revisión exhaustiva de un conjunto extenso de ellas, tomando en cuenta diversos criterios de selección, tales como el nivel de confianza, la calidad, pertinencia y contextualización, lo que permitió abordar teóricamente al fenómeno estudiado.

Haciendo un poco más de énfasis en este particular, se emplearon 29 fuentes primarias, relacionadas directamente con varios constructos epistémicos tales como *ethos*, liderazgo, docencia y universidad, lo que se logró a través de bibliotecas y repositorios digitales, por medio de buscadores especializados, tales como *Scielo*, *Dialnet*, *World of Science*, y *Google Scholar*.

En cuanto a las técnicas de análisis e interpretación de la información, se comprende como la identificación, examen y explicación de cada uno de los elementos integrantes de una determinada estructura. Ahora bien, el análisis de la información recolectada se vinculó con los métodos y procedimientos para el desarrollo de la presente investigación. En este análisis, se emplearon técnicas de análisis documental que, según Finol y Camacho (2006, p. 21), contemplan dos aspectos: análisis del contenido, que recae en el significado y valor del documento que constituye la unidad de análisis originando una descripción sustancial del mismo, que parte del estudio de las ideas expresadas en el documento en cuanto a su identificación, y presentación.

Luego de haber obtenido la información de las fuentes primarias, libros y documentos, se procedió a realizar su análisis e interpretación que, según Tamayo y Tamayo (2004), es visto de la siguiente manera:

El procesamiento de la información no es otra cosa que el registro de los datos obtenidos por los instrumentos empleados, mediante una técnica analítica en la cual se comprueba la hipótesis y se obtienen las conclusiones. Por lo tanto, se trata de especificar el tratamiento que se les dará a estos, ver si se pueden clasificar, codificar y establecer categorías precisas con ellos.

(p. 103)

En este caso, por ser una investigación documental, los datos recabados de las fuentes primarias fueron analizados con el fin de establecer una aproximación teórica sobre el liderazgo ético del docente universitario en la formación del *ethos* del futuro profesional.

3. Resultados y discusión

Antes de la presentación de los resultados y su discusión, es imperante diferenciar dos elementos epistemológicos relacionados entre sí. La deontología profesional integra una multiplicidad de principios éticos que rigen una determinada actividad profesional, mientras que el *ethos*, en este caso del estudiante en formación docente, destaca la esencia moral del individuo, a través de un sistema de reglas, normas y costumbres consideradas correctas desde una visión puntual de la vida en relación con la profesión que ejerce.

Por ello, el *ethos* del estudiante y futuro profesional de la docencia debe orientarse en función del cumplimiento de una serie de responsabilidades relacionadas con sus competencias, especialmente aquellas enmarcadas en el estudio, como el cumplimiento de sus asignaciones, el desarrollo del proceso de aprendizaje mediante el empleo de habilidades cognitivas, un accionar ético basado en la honestidad y el compañerismo, lo que aportará elementos de mejoras educativas.

Al respecto, en la mayoría de las instituciones de educación superior se cuenta con reglamentos que definen las funciones de sus estudiantes, los cuales se basan en un conjunto de normas de comportamiento y de roles de cumplimiento académico, visionando de alguna manera el perfil deseado para ese docente en formación, futuro protagonista de cambios sociales.

Es importante destacar que el estudiante de docencia no solo debe orientar su formación en función de la adquisición de habilidades relacionadas con su especialidad, sino que debe potenciar la capacidad reflexiva, lo que permitirá dar solución a problemas de naturaleza ética al momento de desenvolverse como profesional, garantizando salidas efectivas ante ese tipo de flagelos.

Desde esta perspectiva, el progresivo deterioro que durante finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI ha sufrido la esencia moral y ética de los venezolanos es motivo de preocupación y rechazo, como es de esperar, pero también ha empezado a cohabitar entre nosotros una extraña e impactante resignación ante el mal que rodea al ser humano. Así, las noticias de crímenes y los grandes escándalos de hoy se someten al relativismo de la cotidianidad y la principal víctima ha sido la misma sociedad venezolana. Como resultado de muchos eventos, en el país se presentan diaria y permanentemente escenas donde la violencia, la injusticia social, la corrupción y el descrédito de los actores políticos se han convertido en una vorágine que está invadiendo a las instituciones, no escapando a este escenario el recinto universitario.

En el mismo orden de ideas, Peña (2015), plantea que la educación universitaria venezolana tiene el desafío de formar jóvenes ante un mundo altamente inequitativo. Así lo confirman estudios del Centro de documentación y análisis para los trabajadores (CENDAS, 2016, p. 65), los cuales indican que las desigualdades económicas, culturales y sociales se mantienen y, en algunos renglones, se han agudizado al menos al observar la tendencia negativa referida a la línea de bienestar de los venezolanos.

De allí que los factores de género, ingreso, origen social y de escolaridad se han constituido en focos analíticos para dar cuenta de los rasgos de Venezuela como país de la inequidad. Esta realidad es fundamental en el momento en que los docentes universitarios se convierten en los líderes del trayecto formativo de sus estudiantes. Dejarla de lado para seguir solamente transmitiendo datos académicos es poner en cuestión *in situ* la ética docente. Sobre este aspecto, López (2011) argumenta que:

Se trata hoy en día de educar al universitario que vive en la sociedad plural e incierta del siglo XXI, en la era de la información y la cultura postmoderna con características que plantean desafíos no fáciles de resolver por profesores que tradicionalmente han estado enfocados a

la meta de transmitir conocimientos especializados y desarrollar capacidades técnicas sin tomar muy en cuenta la dimensión ética del ejercicio profesional, o asumiéndola en la perspectiva tradicional abstracta.

(p. 43)

En función de lo referido por el autor, cabe destacar que estos desafíos permiten reflexionar prospectivamente sobre la clase de educación que se está ofreciendo en las universidades venezolanas que no permite que el individuo cambie sus expectativas de vida, dando paso tanto a nuevas valoraciones como novedosas formas de entender el mundo de manera efectiva con responsabilidad, conciencia social, solidaridad universal, respeto al mundo de la naturaleza, esperanzas de un mundo mejor posible, que promueva el desarrollo de valores compartidos para optimizar y enriquecer la vida de los seres humanos.

De allí que la lucha permanente por la formación de un profesional que coadyuve a una sociedad más justa, equitativa y democrática, requiere de una verdadera conciencia de cambio por parte de las fuerzas sociales, políticas y académicas que aspiran el anhelado propósito de ver sistematizado la creación del hombre del siglo XXI, para que la misma deje de ser una aspiración subjetiva.

En este marco, es imprescindible asociar e incluir el rol del docente universitario como líder, el cual tiene una gran responsabilidad, ya que su deber no se basa solo en ofrecer tradicionalmente las clases, su tarea va más allá, toda vez que su compromiso es la formación ética de los estudiantes, no solo en el ámbito académico, sino en los valores fundamentales de la vida, esos valores que son la esencia de todo ser humano y que determinarán su coexistencia en esta sociedad.

Sobre este aspecto Morín (2001), en los siete saberes necesarios para la educación del futuro, postula también la necesidad imperiosa de enseñar la comprensión, enseñar la condición humana y enseñar la ética planetaria, así como los saberes éticos por naturaleza. Otros autores como Hortal (2002) y Cortina (2000) hablan de la relevancia de la ética profesional en la educación universitaria, así, la dimensión ética es imprescindible para una educación universitaria pertinente para el cambio de época que vivimos.

Lo anterior pone de relieve en la tarea del docente universitario el desafío de trascender la transmisión de conocimientos o el desarrollo de habilidades técnicas para contribuir a la construcción de un *ethos* profesional, es decir, del talante de un profesional para construir, como afirma López (2013), una profesionalidad moral, en la sociedad global y en la cultura postmoderna del siglo XXI.

De acuerdo con las premisas referidas por los autores citados, se debe entender que la educación como fenómeno social es expresión y reflejo de las relaciones y contradicciones que se dan en la vida social, política, económica de la sociedad y que responde a un sistema de valores que se transmite y se reproduce a través de la educación.

En este sentido, se hace evidente la necesidad que existe de fortalecer desde la educación universitaria la conciencia moral, basada en valores, igualdad y justicia, para así avanzar en la formación ética de los estudiantes, a través de herramientas pedagógicas que coadyuven a encauzar, recrear y construir mejores condiciones de vida para una nueva sociedad, al tiempo que se forman los futuros profesionales que se requieren.

En este orden de ideas, es importante acotar que de acuerdo con Pérez (2002), la mayoría de los egresados de las universidades venezolanas no muestran interés en solucionar problemas sociales de los sectores más pobres, y muestran un predominio de los valores de tipo individualista, lo cual es una secuela más de la cultura postmoderna heredada del sistema de mercado neoliberal, que impulsa hacia la competitividad y el éxito profesional excluyente y se caracteriza por la generación de condiciones de desigualdad estructural.

De manera que si la formación ética de los universitarios y la construcción de su *ethos* profesional tiene que adecuarse a los tiempos y a la cultura actual, es necesario preguntarse ¿qué trato comparten los universitarios de la actualidad con esta visión individualista? Bajo este contexto, es necesario indagar acerca de las expectativas del joven universitario venezolano de esta segunda década del siglo XXI para descubrir los desafíos de la formación ética de los universitarios de hoy y, para ello, es fundamental abordar la ética profesional, tomando en cuenta la complejidad de la estructura moral del ser humano, más que centrarse en la ética o la moral como contenido, considerando además las fuentes diversas que originan este ser ético en la sociedad y los deberes a los que debe responder como ser humano.

Lo anterior pone de relieve la tarea del docente universitario, y el desafío de trascender la transmisión de conocimientos o el desarrollo de habilidades técnicas para contribuir a la construcción de un *ethos* profesional, es decir, del talante de un profesional para construir, como afirma López (2013), “una profesionalidad moral” en la sociedad global y en la cultura postmoderna del siglo XXI, ya que implica la toma de postura frente al mundo en la búsqueda de una ética humanista desde el ejercicio de una actividad sistemática y especializada que trasciende el aprendizaje y la aplicación al ejercicio profesional de un código deontológico o de una tabla de valores universales, desde la perspectiva de construir una ética humanista que oriente los esfuerzos hacia la formación ética en un mundo globalizado, inequitativo, marcado por la inocuidad de la cultura postmoderna.

Desde esta perspectiva, se trata entonces de poner en juego los saberes profesionales propios de cada campo formativo con las realidades sociales, económicas y culturales que le dan contexto y sentido humano a cada profesión. De allí que, la urgencia ética en la sociedad venezolana, marcada por la pobreza, la corrupción, el descrédito de las instituciones políticas, la violencia estatal y civil, la deserción escolar, así como la disminución del espacio público para la convivencia pacífica, está constituyéndose en el apartado pendiente del currículo universitario.

Siendo la formación ética en los universitarios, una dimensión fundamental hoy día, esta formación no puede seguir consistiendo en la transmisión de códigos deontológicos sustentados en asignaturas de ética profesional en los currículos universitarios que se concretan a enseñar ciertos valores proclamados como válidos por cada gremio, pero que se mantienen alejados de la realidad que vive el país en todo su contexto, teniendo como desafío las universidades formar a los seres concretos en su contexto cultural e histórico.

De allí que el planteamiento de educar al universitario que vive en la sociedad globalizada, plural e incierta del siglo XXI que plantea Lonergan (1998), o la sociedad inequitativa de Peña (2015). En este sentido, es imprescindible analizar e interpretar las expectativas, valores y creencias de los jóvenes universitarios a quienes se busca educar como profesionales no solo capaces de enfrentar los problemas laborales con eficiencia sino también como ciudadanos que ejerzan una profesión para el beneficio de la sociedad en la que viven, es decir que se trata, refiere Lonergan (1998), de crear condiciones que regeneren todo el sistema social para que cada ser humano pueda aspirar a humanizarse, es decir, vivir con dignidad y no únicamente a vivir para sobrevivir.

Para ello, es fundamental asumir la búsqueda, según plantea Morín (2001), de una ética del género humano que pueda apoyar a la humanidad, siempre orientada hacia la construcción de una sociedad que supere la sobrevaloración del individualismo y lo afectivo o emotivo por encima de lo social o colectivo y lo racional; se trata entonces de procurar las mejoras en la calidad de vida, no solo para el individuo, sino para la sociedad, es decir, la búsqueda de bienes particulares, pero simultáneamente de una construcción del bien del orden y de una cultura que valore lo humano.

En este mismo orden de ideas, Lonergan (1998) plantea que la función fundamental de toda educación es la humanización personal y colectiva y que el hecho educativo surge precisamente de la necesidad del ser humano de hacerse a sí mismo, de autorrealizarse, para construir una ética humanista que oriente los esfuerzos hacia la formación ética de los universitarios en un mundo globalizado y heterogéneo.

Cuando se habla de liderazgo, necesariamente se habla de un binomio integrado por el líder y sus seguidores, no se puede hablar de un líder sin seguidores y viceversa. Según Siliceo (2004), el liderazgo se puede definir como:

La influencia para el logro de un fin valioso..., el fenómeno del liderazgo no es estático, se trata de un sistema dinámico en el cual debe haber una interrelación y reciprocidad de influencias valiosas y benéficas para ambos integrantes del binomio.

(p. 44)

En correspondencia con lo señalado anteriormente, Lussier y Achua (2002), definen el liderazgo como “un proceso en el cual influyen líderes sobre seguidores y viceversa, para lograr los objetivos de una organización a través del cambio” (p. 6), de esta manera, se percibe como impostergable el proceso de influencia que se produce recíprocamente entre líderes y seguidores.

Desde otra perspectiva, Koontz, Weihrich y Cannice (2012) conciben el liderazgo como “el arte o proceso de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el cumplimiento de las metas grupales y organizativas” (p. 532), es decir, un líder conduce a un colaborador o grupo de colaboradores hacia un determinado fin, meta o propósito, a través de su influencia, es el proceso en que el líder comunica sus ideas a los seguidores quienes las aceptan, y se sienten motivados para respaldarlas y efectuar el cambio positivo.

Granell, Garaway y Malpica (1997) precisan el concepto de liderazgo en los siguientes términos “el liderazgo es

un modo de mover una organización" (p. 5), esto se interpreta como el cambio continuo de estrategias que debe aplicar el líder con sus seguidores, con el fin de lograr los objetivos organizacionales. En tanto que Tigani (2006) manifiesta que:

El líder es un facilitador, no puede detenerse ante la dificultad que implica mover obstáculos que se interponen a sus metas en el camino de la excelencia, es decir, liderar es educar y desde esta perspectiva educacional, cada educador es un líder.

(p. 23)

Ahora bien, extrapolando lo expuesto al ámbito universitario, se puede concluir que el docente como líder nato tiene la facultad de cumplir con todas sus cualidades, lo que implica estar dotado del poder de convicción, sabiduría, generosidad, credibilidad, compromiso, capacidad de negociar y de interactuar con sus estudiantes desde la subjetividad e intersubjetividad de sus propias convicciones sobre lo que significa la unificación de fuerzas, para deconstruir y construir nuevos procesos de aprendizaje en y desde los valores, individuales y organizacionales, siempre direccionados hacia la formación de un hombre nuevo.

Desde esta perspectiva la educación universitaria, como proceso social, tiene un enorme reto que afrontar en la formación de profesionales de la docencia que logren transformaciones sociales; en un momento histórico en el que la sociedad venezolana vive una crisis profunda de valores éticos y una ausencia absoluta de liderazgo, que han asumido a los actores sociales en la pasividad y la indiferencia, frente a un escenario devastador, representado por una marcada corrupción, demagogia y clientelismo político, entre otros problemas que han socavado los pilares más profundos de la democracia; y frente a ellos, paradójicamente, se erigen las universidades totalmente desvinculadas en su proceso de formación de profesionales en el contexto de las necesidades sociales que Venezuela reclama.

En este sentido Ibarra (2015, p. 48) señala que, siendo las universidades el baluarte de la cultura de los pueblos, su gestión debe enfocarse en la formación del *ethos* profesional, entendido como el aprendizaje de saberes especializado y actitudes tendientes a la configuración de la profesionalidad moral, a fin de contribuir al cambio en la estructura disposicional, más allá de un productivismo con beneficio individualista.

Señala además el referido autor que se deben concebir como premisas fundamentales en la formación universitaria los principios de responsabilidad social y beneficencia como los epicentros éticos de las tareas que la sociedad le ha asignado a la universidad, pues hacer el bien a través de las políticas y acciones contenidas en la legislación, el discurso institucional y su currículo es la razón de ser de la universidad como entidad académica y social. En esta misma línea, Hortal (2002) expresa en pocas palabras: "Un profesional ético es aquel que hace el bien en su profesión. No hay nada más moralizador que cada cual haga bien lo que tiene que hacer" (p. 60).

Así pues, si en la universidad se enseñan saberes desactualizados y se pondera su memorización, además de estar alejados de las problemáticas que atraviesan los campos profesionales, aislados de los conflictos que están deteriorando la vida comunitaria y cultivando los estilos

de evaluaciones conservadoras, entonces se tiene que concluir que en la universidad no se cumple con los principios señalados al no hacer bien la función socialmente necesaria que le corresponde.

En otras palabras, la sociedad venezolana necesita egresados universitarios con verdaderos valores, porque el valor ético, señala Hodelin (2014), perfecciona al hombre en cuanto a ser hombre y lo prepara para vivir en colectivo. Es por ello, según el autor, que los docentes universitarios, como líderes y sujetos relevantes en la formación de los jóvenes en la educación universitaria, necesitan encarnar el rol de líderes desde la perspectiva de la ética; es decir un líder que asuma y defienda valores internalizados a su condición de ciudadano, así como un servidor público en consonancia con las necesidades de la comunidad, siendo especialmente cuidadoso en ser coherente entre lo que dice y lo que hace.

En este sentido, los docentes universitarios como líderes efectivos deben exhibir características específicas como: inspirar confianza y compromiso, promover las innovaciones, reducir los conflictos, dar mayor fuerza a las relaciones interpersonales y fomentar los valores éticos que conduzcan a la formación del *ethos* del futuro profesional como un sujeto comprometido con la solidaridad, la creatividad, la reflexión, el pensamiento crítico y muy especialmente con la vida, la libertad y la independencia.

Bajo esta perspectiva, el docente universitario en su rol de líder debe entender que la tarea más digna que puede acometer es la de contribuir a humanizar, a formar personas libres, autónomas, creativas, asertivas, comprometidas críticamente con el desarrollo de una conciencia ético-moral, con actitudes tendientes a reordenar su cuadro de valores para lograr una mejor calidad de vida.

Por otra parte, el gran reto del docente universitario como líder nato, además de mediar y direccionar los procesos cognitivos de sus estudiantes, es ser modelador y formador de comportamientos éticos, donde prevalezcan los valores e ideales de una cultura de paz, de emprender la transformación y la renovación cultural para que la sociedad pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigada. De allí que la transmisión de los conocimientos teóricos y prácticos debe hacerse desde una posición de relación directa con la sociedad y en constante integración con los valores éticos.

En este orden de ideas, es importante señalar lo destacado por Remolina (2015, p. 91), quien plantea que el docente del nuevo milenio debe manifestar actividades del liderazgo basado en una cultura humanizante de desarrollo integral. De acuerdo con la autora citada, el auténtico líder debe tener una nueva filosofía de la vida, una concepción prospectiva del mundo y de las relaciones humanas que permitan vivir con autenticidad, al dar y recibir, coadyuvando de esta manera el desarrollo integral del hombre nuevo y por ende con el desarrollo de la nueva sociedad.

Al respecto, Toro (2014, p. 27) señala que el nuevo liderazgo del docente se debe caracterizar por formar para el amor y el respeto a la vida, eje y centro del crecimiento espiritual y físico; solidaridad con los semejantes, identidad, confianza en sí mismo y en los demás, alegría de dar y compartir en contraposición al acumular, explotar y manipular a los otros. Refiere además este autor que la meta

suprema del vivir ha de ser para el docente el pleno desarrollo de sí mismo y de aquellos con quien comparte sus saberes y experiencias, pues ha de tener en cuenta que para alcanzar sus logros es necesario el respeto por los demás.

En efecto, si el docente logra actuar con empatía, considerando los valores consensuados y ciñéndose a ellos en su actuar, potenciando las capacidades del alumnado para asegurarles crecimiento a nivel personal y como futuros profesionales, logrará que los estudiantes se identifiquen con mayor facilidad con lo que él espera de ellos, asegurando una mayor garantía del éxito.

Un profesor proactivo es aquel que aporta a la educación a través de la innovación en los procesos, estrategias e innovación, transformando su entorno, descubriendo nuevas posibilidades para mejorar, además, un docente con estas habilidades se transforma en un modelo para sus estudiantes y puede fomentar en ellos la autonomía en la toma de decisiones, fortaleciendo el sentido de responsabilidad, libertad y confianza, así como también el asumir y enfrentar las consecuencias de las determinaciones a las que hayan optado, lo que sin duda producirá beneficios, tanto en su vida personal como social.

Por otra parte, el profesor debe tener una clara visión del futuro que orienta y dirige sus actos, transmitiéndola a los demás, lo que genera entusiasmo y compromiso, en la medida en que las personas han contribuido a construir una visión, a la vez que otorga un sentido de dirección a los actos de sus seguidores, canalizándolos de una mejor manera hacia las metas y, por ende, haciendo un uso más eficiente del tiempo.

Además, el profesor es quien debe orientar a sus estudiantes y conducirlos primero a crear y luego a concretar la visión del futuro que ellos esperan, considerando también lo que se les demanda por parte de la institución y desde sus entornos familiares y sociales, intentando reconciliarlos en una mirada con significados compartidos, por lo que debe ayudar a sus estudiantes a identificar lo que los mueve en sus actos, tanto en el plano individual como en el colectivo.

En síntesis, es momento de revisar el papel que la universidad del siglo XXI debe tener en la formación de buenos profesionales; una enseñanza de calidad supone también el desarrollo de valores. Por eso, como señala Colby (2013):

...es un buen momento para revisar la cuestión de los propósitos públicos de la educación universitaria. Si los graduados actuales están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no solo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades...

(pp. 6-7)

Plantearse lo que deba ser la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética, la profesionalidad, además de competencias, tanto teóricas como prácticas, comprende una integridad personal y una conducta ética; en otras palabras, la sociedad venezolana necesita egresados universitarios con verdaderos valores, porque el valor ético dignifica al hombre en cuanto a ser hombre, en su voluntad, en su razón y lo prepara para vivir en colectivo.

Desde esta perspectiva, es pertinente repensar el rol del docente universitario superando las relaciones de poder

por relaciones en que se establezca un liderazgo que no solo promueva su compromiso con el estudiantado, sino con el sistema educativo y la sociedad en general. Para ello se necesita en primer término, tomar conciencia de la problemática para luego reflexionar acerca de los roles y obligaciones respecto a estas y plantearse hasta qué punto se está siendo líder dentro de las aulas, partiendo por un autoanálisis como personas, considerando el liderazgo que se ejerce, primero en sí mismo, para luego revisar el grado de satisfacción e insatisfacción ante lo que se es, y la manera en cómo se está viviendo la propia vida, para posteriormente plantear visiones y modelos a seguir para el estudiantado. Finalmente, otorgarle el valor que merece, el ejercicio del liderazgo en el quehacer, sin perder nunca la visión de que los estudiantes de hoy serán los líderes del mañana.

4. Conclusiones

La presencia de la ética profesional en la formación universitaria sigue siendo un discurso vacío en las universidades venezolanas, más aún cuando en los espacios laborales y sociales donde se desempeñan los profesionales reportan la existencia de grandes flagelos éticamente cuestionables: corrupción, descuido del medio ambiente, desnutrición, pobreza en la mayoría de la población, entre otros.

La ética profesional, como campo de conocimiento y de formación en la educación universitaria, cobra importancia no solo académicamente sino, además, como una vía para hacer más legítimo y moral el trabajo universitario. En este sentido, las instituciones de educación universitaria deben contribuir a que los futuros profesionales desarrollen una visión y sentido moral que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores —responsabilidad, solidaridad, sentido de justicia, entre otros—, lo cual se hace imprescindible para comprender las complejidades éticas y morales de su papel en la sociedad.

Si la acción docente debe girar de la enseñanza al aprendizaje, situando en primer plano la dimensión docente en la enseñanza universitaria y su calidad, debe incluir el desarrollo de una educación ética en la formación universitaria, a fin de anteponer la convicción de que el desarrollo del *ethos* profesional con clara pretensión de justicia en la vida social es el protector de las profesiones para impedir que queden atrapadas en una realidad tecno-instrumental.

La educación universitaria tiene la misión de formar profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, misión que no es posible cumplir desde los postulados de una enseñanza tradicional que centra la atención en el profesor como transmisor de conocimientos y valores que son reproducidos de forma acrítica y descontextualizada de la práctica profesional. En este sentido, la formación de un profesional responsable, competente y comprometido que la sociedad actual reclama, es solo posible desde una nueva concepción del docente universitario como persona que acompaña al futuro profesional en el proceso de construcción de conocimientos, actitudes y valores, en el que asume nuevas funciones que se expresan en su condición de guía del proceso de aprendizaje y que se resume en su condición de líder ético.

Referencias

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación, Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Bavaresco, A. M. (2013). *Proceso metodológico en la investigación* (6ª ed.). Maracaibo: Imprenta Internacional.
- Cadavid, P. (2015). *Liderazgo ético, empatía y comportamientos socialmente responsables*. México: Palo Alto.
- Centro de documentación y análisis para los trabajadores [CENDAS] (2016). *Informe socioeconómico. Realidad social de Venezuela*. Caracas: Federación Venezolana de Maestros.
- Colby, A. (2013). *La formación práctica del estudiante universitario y los códigos deontológicos del ejercicio profesional*. Barcelona: Herdes.
- Cortina, A. (2000). *Educación moral a través del ejercicio de la profesión. Diálogo filosófico*. México: Trillas.
- Coviello, A. (2006). *Revolución ética en el recinto universitario*. Caracas: Escuela de Humanidades, UCV.
- Eiken, M. (2003). *Parámetros de la ética para una buena convivencia ciudadana*. Madrid: Geuz.
- Finol, M. & Camacho, H. (2006). *El proceso de investigación científica*. Caracas: Ediluz.
- Granell, E. Garaway, D. & Malpica, C. (1997). *Éxito gerencial y cultura. Retos y oportunidades en Venezuela*. Caracas: IESA.
- Hodelin, H. (2014). *Liderazgo ético y valores. ¿Por qué una ética profesional en nuestros tiempos?* Buenos Aires: Emenece.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hurtado, J. (2005). *El proyecto de investigación. Metodología de la investigación holística*. Bogotá: Sypal.
- Ibarra, D. (2015). *Ethos, ética y moral. Cuadernos para la discusión popular*. Caracas: UBV.
- Koontz, H, Weihrich, H. & Cannice, M. (2012). *Administración. Una perspectiva global y empresarial*. México: Mc Graw-Hill.
- León, E. (2013). *Venezuela. Los escombros de un legado*. Material Mimeografiado. Caracas: Escuela de Sociología, UCV.
- Lonergan, C. (1998). *Ética, humanismo y sociedad postmoderna*. Madrid: Morata.
- López J. (2011). *Educación al universitario de "ahorita". Los desafíos de la formación ética de los universitarios mexicanos en la cultura individualista postmoderna*. *Sinéctica*, 37, 1-16
- López, R. (2013). *Ética profesional en la formación universitaria*. *Perfiles educativos*, 35(142), 15-24.
- Lussier, R., & Achua, C. (2002). *Liderazgo: Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. México: Thompson.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2002). *Informe mundial sobre violencia y salud*. Ginebra: OMS.
- Peña, P. (2015). *Venezuela: país de la inequidad*. Yaracuy: Instivoc Ediciones.
- Pérez, A. (2002). *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad*. Caracas: Estudios Fe y Alegría.
- Reglamento del ejercicio de la profesión docente**. (4 de octubre de 2000). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela*.
- Remolina, F. (2015). *La misión axiológica del docente líder*. México: Editorial Prentice Hall.
- Ríos, L. & Ocampo, N. (2014). *La formación del ethos desde la escuela. Una apuesta para construir sociedad*. Bogotá: Norma.
- Sánchez, T. (2005). *La ética, cualidad estimable y provechosa*. Buenos Aires: Emenece.
- Siliceo, A., Casares, D., & González, J. L. (1999). *Liderazgo, valores y cultura organizacional. Hacia una organización competitiva*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tigani, D. (2006). *Elementos básicos de liderazgo*. Cuadernos Monográficos. Acarigua: Editores Educativos Candidus.
- Toro, H. (2014). *El liderazgo democrático. Una propuesta para fortalecer el desempeño del docente. Visión y acción*. México: Unión de Universidades de América Latina.
- Transparencia Internacional. (2015). *El flagelo de la corrupción en Latinoamérica*. Caracas: UCV.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2018). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Vallaes, F. (2015). *El principio de la responsabilidad y la ética profesional*. Lima: Descó.



Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19 COVID-19 crisis reinforces systemic inequalities in the Intercultural Bilingual Educational System in Ecuador

María Gabriela Oñate^a , David Cañas^b 

^a Investigadora independiente. Quito, Ecuador.

^b Investigador independiente. Quito, Ecuador.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 30 de septiembre de 2020

Aceptado el 12 de febrero de 2021

Publicado el 14 de febrero de 2021

Palabras clave:

Educación Intercultural Bilingüe

Interculturalidad

Achuar

COVID-19

ARTICLE INFO

Article history:

Received September 30, 2020

Accepted February 12, 2021

Published February 14, 2021

keywords:

Intercultural Bilingual Education

Interculturality

Achuar

COVID-19

RESUMEN

La emergencia sanitaria del COVID-19 visibilizó las profundas desigualdades sociales del sistema de educación en los sectores rurales e indígenas del país. Este estudio analiza los impactos de las medidas educativas diseñadas ante el COVID-19 en territorio achuar. Se implementó una metodología biográfico-narrativa que incorpora observación participante y entrevistas no estructuradas durante los meses de marzo a junio del 2020 en la comunidad achuar Saapap en la provincia de Morona Santiago. La modalidad a distancia, implementada para reemplazar a la educación en línea de las zonas urbanas, ahonda las desventajas de los estudiantes achuar ya que demanda un aprendizaje independiente con escasos recursos educativos y en lengua foránea acentuando la colonialidad del saber y del ser.

ABSTRACT

The COVID-19 crisis exposed historic inequalities of the education system, especially for the rural and indigenous sectors in Ecuador. This study analyses the impact of the strategies designed to mitigate COVID-19's effects in Achuar education. The study used an autobiographic-narrative method incorporating participant observation and non-structured interviews. It was conducted from March to June 2020 in the Achuar Community Saapap, located in Morona Santiago Province. The schools in the area adopted distance education to replace online education from urban areas. This modality reinforces historic disadvantages for indigenous children as it requires independent learning without appropriate resources and in foreign languages escalating coloniality of knowing and being.

© 2021 Oñate, & Cañas CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La emergencia sanitaria asociada al COVID-19 suspendió las clases presenciales de aproximadamente 154 millones de niños en Latinoamérica (Castro, 2020). En Ecuador, las medidas diseñadas por el Ministerio de Educación para continuar con las actividades pedagógicas de forma virtual durante la pandemia sacaron a la luz desigualdades sociales eminentes en cuanto a conectividad y acceso a tecnología de los hogares ecuatorianos. De acuerdo a datos del INEC, en el 2019 solo el 45.5% de los hogares contaban con servicio de internet. La crisis se agudiza en zonas rurales y comunidades indígenas. Se estima que el 92 % de hogares indígenas no cuenta con una computadora en su casa, y el 97 % no tiene acceso a internet (INEC, 2020), herramienta indispensable para el funcionamiento de la educación en línea.

*Autora principal: Gabriela Oñate. Investigadora independiente. Quito, Ecuador. Correos electrónicos: gabrielaonate@outlook.com (G. Oñate), eldavor89@hotmail.com (D. Cañas).

Ante esta situación, el Ministerio de Educación en coordinación con la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB) anunció la impresión de guías de autoaprendizaje en todas las lenguas indígenas del país para garantizar el acceso a educación con pertinencia cultural desde los hogares que no cuentan con internet o dispositivos electrónicos. En palabras de la ministra de Educación, el Ministerio y la SESEIB están haciendo "todo lo posible para que a todos les llegue el Plan Educativo COVID-19, incluso a las zonas más alejadas del país" (Ministerio de Educación, 2020).

A pesar de estos esfuerzos, son varias las comunidades indígenas que no han recibido las guías de autoaprendizaje o algún otro tipo de apoyo estatal para enfrentar la crisis sanitaria. Ante esta situación, los docentes y personal administrativo de los Centros de Educación Intercultural Bilingüe (CECIB) y las unidades educativas comunitarias bilingües avanzan en la educación de sus alumnos con varias limitaciones que ahondan las desigualdades históricas de los pueblos indígenas, en especial de la Amazonía ecuatoriana.

Este estudio analiza la problemática en la educación intercultural bilingüe durante la pandemia del COVID-19 en el territorio achuar de Morona Santiago. En primer lugar, se presenta una breve introducción sobre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (SEIB) y la lucha de los pueblos indígenas en la construcción del proyecto de plurinacionalidad e interculturalidad, seguida de una descripción de la situación de las comunidades amazónicas ante la pandemia del coronavirus y las medidas adoptadas para mitigar los efectos del COVID-19. En la segunda parte de este estudio, se describe la metodología utilizada durante el trabajo de campo en la comunidad achuar Saapap, en Morona Santiago, y sus resultados.

1.1. Antecedentes

Desde inicios de la década de los noventa el proyecto de educación intercultural bilingüe se posiciona como eje central en la lucha política de organizaciones indígenas en Ecuador (Illicachi Guzñay, 2015). El SEIB surge como un proyecto político epistémico de reivindicación de saberes, pedagogías y prácticas propias de cada nacionalidad. La lucha del movimiento indígena, apoyada por organizaciones internacionales y religiosas permitió consolidar lo que hoy se conoce como SEIB.

En 1979, el presidente Jaime Roldós Aguilera institucionaliza la Educación Intercultural Bilingüe con varias dificultades económicas y humanas (Moya, 1998). En 1988, se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), permitiendo al SEIB mantener su autonomía. No obstante, este proyecto se enfrentaba no únicamente a la escasez de recursos económicos, sino también a la burocracia y a las estrategias asimilacionistas de entonces (Vernimmen, 2019). En 2018, se crea la SESEIB, que asume las funciones de la antigua DINEIB e intenta devolver la autonomía al SEIB, que se había visto reducida durante el gobierno de Rafael Correa (Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por procesos, 2016).

El movimiento indígena ha contribuido no solo al análisis crítico del sistema educativo ecuatoriano sino que ha delineado directrices para configurar una sociedad que se "une" en lo diverso (Illicachi Guzñay, 2015). El SEIB no busca ser integrado en el Sistema Nacional de Educación (Walsh, 2010), al contrario, surge de la crítica a la dominación epistémica y monolingüe de la educación hispana. En términos foucaultianos, la educación intercultural bilingüe surge para dar paso a la insurrección de los saberes sometidos.

Y por saber sometido entiendo dos cosas. Por una parte, quiero designar, en suma, contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales... En segundo lugar, por saber sometido creo que hay que entender otra cosa y, en cierto sentido, una cosa muy distinta. Con esa expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos.

(Foucault, 1976, p. 21)

El sistema de educación intercultural bilingüe postula además por la reivindicación de otras pedagogías presentes en el día a día de las nacionalidades del país. El artículo 91 de la Ley de Educación Intercultural establece que

"[...] los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües [CECIBs] son responsables del desarrollo de los saberes comunitarios, de la formación técnica, científica y de la promoción de las diversas formas de desarrollo productivo y cultural de la comunidad con la participación de los actores sociales de la educación intercultural bilingüe [...]. La comunidad participará activamente en el proceso de Educación Intercultural Bilingüe [...]."

(LOEI, 2011)

Los CECIBs, en teoría, deberían promover la reivindicación de lo que Foucault llama los "saberes de la gente" (1976). Los saberes que intentaron borrar durante la época colonial y la modernidad occidental y, sin embargo, son parte fundamental de la vida comunitaria.

El proyecto de recuperación de la epísteme indígena a través del SEIB ha avanzado con serias limitaciones. El SEIB ha adoptado como base las prácticas pedagógicas y didácticas del sistema de educación hispano. No se ha logrado trascender el modelo memorista y vertical con base en objetivos predeterminados y calificaciones. Las restricciones que el modelo hispano impone sumadas a la falta de recursos técnicos y económicos reducen significativamente la capacidad de innovación del SEIB para integrar otras formas de ser y saber (Walsh, 2010). Si bien se han hecho grandes esfuerzos por superar estas limitaciones, los estudiantes del SEIB enfrentan profundas desigualdades que se han agudizado durante la pandemia del COVID-19. Estas desigualdades son más evidentes en las zonas rurales de la región amazónica del país donde muchas comunidades indígenas no cuentan con servicios de internet o dispositivos electrónicos que permita a los docentes hacer acompañamiento al aprendizaje de los estudiantes (INEC, 2020).

1.2. Respuesta a la pandemia del coronavirus por parte de las comunidades amazónicas

Las estrategias adoptadas por el Gobierno ecuatoriano para detener el avance del coronavirus en el Ecuador resultaron limitadas en su alcance. La pandemia del COVID-19 ha hecho evidente la llamada "brecha de implementación" (CLACSO, 2020), donde las estrategias planteadas por el Gobierno no consideran el carácter plurinacional del país. El 16 de marzo de 2020, el presidente Lenín Moreno expidió el Decreto Ejecutivo 1017 para la declaración de Estado de Excepción en Ecuador por COVID-19. Se declaró toque de queda a nivel nacional, se restringió la circulación de vehículos, y se suspendió de manera obligatoria la clases presenciales en todas las instituciones educativas (D.E. 1017, 2020). No se establecieron medidas pertinentes para cada nacionalidad en el país y la eficacia de las estrategias diseñadas por el Gobierno en los sectores indígenas fue insuficiente.

Las nacionalidades del Ecuador, por su parte, hicieron uso de su autonomía territorial para la protección de sus habitantes. Adoptaron la estrategia de blindar sus territorios con un estricto control de las personas que ingresan y salen de las comunidades. Como medida de prevención, se fortaleció el uso de medicina ancestral para el cuidado de la salud. Estrategias similares fueron implementadas por pueblos indígenas de otros países de América Latina (CLACSO, 2020). Estas medidas, amparadas en el ejercicio de la autodeterminación, visibilizan lo que Claudia Zapata llama "la crisis del multiculturalismo" (Zapata, 2019),

donde las estrategias diseñadas por el Gobierno no se alinean con la promesa de interculturalidad. La verdadera protección y atención a la salud de los pueblos indígenas se originó en su autogobierno.

La Nacionalidad Achuar del Ecuador (NAE), entidad que tiene como objetivo defender la integridad del territorio achuar y su gente (Tanchim, 2020), decretó el estado de emergencia en todo el territorio achuar. La nacionalidad achuar habita en la región del Alto Amazonas en las provincias de Pastaza y Morona Santiago, en una de las partes más remotas y protegidas del noroeste de la cuenca Amazónica (Carpentier, 2014). Por su ubicación geográfica, en la zona fronteriza entre Ecuador y Perú, la nacionalidad Achuar mantuvo la cotidianidad de sus actividades mientras se encontraban totalmente aislados de los centros urbanos. Ninguna comunidad achuar en la provincia de Morona Santiago cuenta con vías de acceso carrozable, lo que permitió su total aislamiento. Según Korilin (2020), el presidente de la NAE, Tiyua Uyunkar, prohibió todo acceso a cualquier persona no-Achuar, cerrando las pistas de aterrizaje y estableciendo un control estricto de las personas foráneas que ingresaban a las comunidades. Por otro lado, la autonomía de la que gozan las comunidades, al depender principalmente de la agricultura familiar y la cacería, permitió abastecer por algunas semanas a sus pobladores. Korilin (2020) menciona que, mientras el número de contagiados creció exponencialmente en los centros urbanos del país, las medidas diseñadas por la NAE permitieron mantener las comunidades achuar sin contagios. Sin embargo, las medidas no fueron suficientes y, según el presidente de la NAE, los primeros casos de COVID-19 en la población achuar fueron confirmados en las comunidades cercanas a los centros urbanos que tenían contacto con madereras (Korilin, 2020).

Este artículo analizará el caso concreto de la comunidad Achuar Saapap ubicada en Morona Santiago y su respuesta ante la pandemia del coronavirus. Se enfoca, particularmente, en las implicaciones de la pandemia en el ámbito educativo. Al tratarse de educación comunitaria, es pertinente incluir también las implicaciones en otros ámbitos de la vida en comunidad y, por ende, del aprendizaje de los niños y niñas en comunidad.

2. Metodología

Este estudio tiene como objetivo analizar las desigualdades sistémicas del SEIB en territorio achuar durante la pandemia del coronavirus. Se trata de un estudio biográfico-narrativo que incorpora técnicas de observación participante y entrevistas no estructuradas para indagar las implicaciones de las medidas adoptadas para prevenir contagios en la comunidad achuar Saapap.

El método biográfico-narrativo se ubica en el campo de la investigación cualitativa y emplea la narración de experiencias, imágenes y significados contextualizados vividos por el investigador en determinado tiempo y espacio. Este método permite recoger información sobre las complejas interacciones que las personas hacen día a día, facilitando reconocer a los participantes e investigadores como seres históricos y sociales (Landín, & Sánchez, 2019).

El trabajo de campo se realizó como parte de un proyecto de voluntariado para la enseñanza de inglés impulsado por la comunidad. Trabajamos como docentes voluntarios

en la comunidad achuar Saapap desde abril del 2019 hasta junio de 2020. Convivimos como un miembro más de la comunidad durante 15 meses, lo que nos permitió no solamente observar los cambios en la dinámicas sociales pre y post pandemia, sino también crear un ambiente de familiaridad y confianza con los diferentes actores partícipes en la educación en la comunidad.

Este estudio recoge testimonios de estudiantes, docentes de todos los niveles y padres de familia que fueron afectados por la pandemia del COVID-19 en Saapap. Se realizaron 73 entrevistas semiestructuradas con diferentes actores educativos en la comunidad entre los meses de marzo y junio de 2020. La *Tabla 1* resume el número de personas con quienes se entabló diálogo y se realizaron entrevistas semiestructuradas durante la investigación.

Tabla 1. Personas de la comunidad Saapap a quienes se realizó las entrevistas semiestructuradas.

Situación	Número
Docentes	6
Estudiantes 7º	16
Estudiantes 8º	14
Estudiantes 9º	10
Estudiantes 10º	10
Padres de familia	10
Madres de familia	7
TOTAL	73

La información obtenida través de la observación participante se registró en un diario de campo. Se realizó un análisis temático de la información contenida en las grabaciones de las entrevistas y el diario de campo. Cada eje temático será analizado, a continuación, en la sección de resultados y discusión.

3. Resultados y discusión

Esta sección presenta y analiza los resultados del trabajo el campo realizado entre los meses de abril de 2019 y junio de 2020 en la comunidad Saapap. Los resultados presentados a continuación corresponden al año lectivo 2019-2020 y a las medidas educativas adoptadas ante el COVID-19 hasta junio del 2020.

3.1. La Comunidad Achuar Saapap y su respuesta al Coronavirus

La comunidad Achuar Saapap se encuentra ubicada al sur este de la región amazónica de Ecuador, en el cantón Taisha, provincia de Morona Santiago (*Figura 1*). Saapap es parte de la Asociación Achuar Saapap-Entsa y miembro de la NAE. La forma de acceso más frecuente a la comunidad es en vuelo chárter desde la ciudad de Taisha, ya que la comunidad no cuenta con vías de acceso carrozable.

La comunidad mantiene una economía de subsistencia basada en la agricultura y caza. Es decir, cada familia mantiene su propia chacra en donde cultivan diferentes productos, como yuca, camote, plátano, chontas, etc., para consumo familiar. A pesar de que son capaces de cubrir a la perfección sus necesidades alimentarias y de vivienda, las escasas fuentes de ingresos limitan su capacidad para la adquisición de uniformes, útiles escolares, combustible, herramientas, medicamentos y la atención de emergencias médicas. Por otro lado, la distancia de la comunidad

guías; Achuar con 1.360; Awa con 220; Chachi con 2.120; A'Í Cofán con 40; Épera con 15; Sapara con 20; Shiwiari con 40; Waorani con 500; T'Sachila con 540; español con 68.000; y, Kichwa con 143.420 (Ministerio de Educación, 2020).

Según el testimonio de varios docentes, en el cantón Taisa, provincia de Morona Santiago, no se entregaron las guías de autoaprendizaje. Docentes y estudiantes achuar adaptaron sus prácticas y metodologías de acuerdo con la necesidad de cada comunidad, a continuación, se describen las implicaciones de estas adaptaciones para padres de familias, docentes y estudiantes del CECIB Kaasap.

3.2.2. Autonomía y decisiones contextualizadas para la educación intercultural bilingüe

Gracias a la ubicación geográfica de la comunidad, las actividades se mantuvieron en su cotidianidad y durante el mes de marzo, y hasta el 27 de abril las clases en CECIB Kaasap no sufrieron mucha variación. Los padres de familia y profesores argumentaban que “en la ciudad las clases no se han suspendido, las clases continúan, pero en línea”. Al sentir que los estudiantes de CECIB Kaasap se podrían encontrar en desventaja ante otros estudiantes que mantienen clases virtuales, los profesores decidieron disminuir parcialmente el número de horas presenciales en la institución educativa. Se optó por clases presenciales desde las 7:00 a.m. hasta las 10:00 a.m., reduciendo la jornada a la mitad. Los estudiantes y profesores se reunían para “dictar” una clase nueva y enviar tarea. Esta metodología permitía el acompañamiento al trabajo y aprendizaje de los estudiantes. Además, al ser una comunidad pequeña, los estudiantes visitaban continuamente al profesor en caso de existir dudas sobre el contenido o tareas a realizarse.

En un comunicado radial, el distrito de educación Taisa exigió a las instituciones educativas de la zona reducir al mínimo las clases presenciales. En el CECIB Kaasap se procedió de acuerdo con las disposiciones del distrito y los estudiantes asistieron a clases dos días a la semana de 7:00 a.m. a 10:00 a.m. Esta metodología limitó significativamente la contribución que el profesor realizaba al aprendizaje de los estudiantes. Si bien esta medida estaba diseñada para reducir el contacto entre alumnos, en comunidades pequeñas el contacto es inevitable. En Saapap, todos los estudiantes que asisten al CECIB tienen una relación de parentesco y dada la proximidad entre sus viviendas es difícil limitar el contacto entre niños. Esta es la realidad de los CECIBs en territorio achuar donde todos los niños pertenecen a la misma comunidad y se encuentran en constante contacto unos con otros. Las medidas diseñadas por el Ministerio de Educación no cumplen su cometido, pero perjudican profundamente el aprendizaje de los estudiantes ya que no cuentan con el acompañamiento del profesor.

3.2.3. Centros de Educación Intercultural Bilingüe sin materiales educativos para enfrentar la pandemia

En el territorio achuar las guías de autoaprendizaje fueron entregadas parcialmente en la zona de Pastaza (Granda, 2020). De acuerdo con el estudio realizado por el grupo de Investigación Educativa de Universidad Politécnica Salesiana, las guías que fueron entregadas en esta provincia fueron rápidamente sustituidas por el trabajo con los tex-

tos entregados por el Ministerio de Educación al inicio del año (Granda, 2020). Según los docentes achuar entrevistados en este estudio, esta decisión la tomaron con base en la dificultad de trabajar con las guías de autoaprendizaje y también en la falta de contextualización de estas a la realidad de las comunidades.

Los docentes de los Centros de Educación Intercultural Bilingüe en Morona Santiago, al no recibir las mencionadas guías, optaron por continuar utilizando los textos escolares del Ministerio de Educación, con varias limitaciones. Estos son entregados a todos los estudiantes del sistema nacional de Educación. De acuerdo con la LOEI (2011, art. 92), el currículo de la educación intercultural bilingüe está integrado por el currículo nacional y los currículos correspondientes a cada nacionalidad. Sin embargo, la implementación de estos últimos es limitada. Los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación no tienen adaptación alguna para las nacionalidades (Rodríguez Cruz, 2018). En el CECIB Kaasap, a pesar de que los textos son el único material pedagógico con el que cuentan los docentes, estos han sido significativamente subutilizados. Antes de la pandemia, observamos que, en EGB Superior, los ejercicios que los estudiantes realizan se limitan a copiar el contenido del texto al cuaderno muchas veces sin entender ni una sola palabra del texto escrito en un idioma que no es el suyo.

Durante la pandemia, estos textos son el único material de apoyo con el que cuentan los docentes. En los encuentros con los estudiantes, los profesores se limitan a indicar la páginas de los textos que los estudiantes tendrán que leer y resolver. Esta situación pone en desventaja a los estudiantes achuar que realizan los ejercicios de manera mecánica, sin comprender el contenido de los mismos. Sin el acompañamiento del profesor, el aprendizaje se ve drásticamente reducido, ya que anteriormente los estudiantes contaban con la explicación del tema en achuar por parte de los docentes.

Por otro lado, esta metodología exige más autonomía e iniciativa por parte de los estudiantes, quienes ahora no cuentan con un horario establecido para realizar las tareas. Muchas veces los estudiantes dividen su tiempo de estudios con el tiempo de trabajo en la huerta y en la casa. En varias ocasiones, el director del CECIB Kaasap solicitó a los padres de familia considerar el tiempo de los estudiantes y recordar que ellos, aunque no están asistiendo a clases, todavía tienen obligaciones escolares.

[...] mandan a sus hijos a limpiar la calle o la huerta y ellos luego vienen y dicen que no tienen tiempo para hacer el deber”.

(Director CECIB Kaasap, en asamblea del 5 de mayo de 2020)

3.2.4. Durante la pandemia se ahondan las desigualdades causadas por la cultura colonial monolingüista

Antes de la pandemia, los profesores utilizaban predominantemente el achuar como lengua de instrucción. Sin embargo, esta es una lengua oral cuya estructura escrita no está bien definida. Esto representa un reto gigantesco para los profesores pues no pueden enseñar la lengua de forma sistemática. A pesar de que los niños hablan y entienden muy bien el achuar, ellos no son capaces de escribir o leer en su propia lengua. Ante esta problemática, y desprovis-

tos de material, los profesores optan por enseñar a leer y a escribir a los niños en su segunda lengua: el castellano. Este proceso es extremadamente difícil para los niños. Estudiantes de entre 15 y 16 años todavía no son capaces de leer con fluidez y comprensión regular. Los niños aprenden los fonemas y estructura gramatical de una lengua en la que conocen muy poco vocabulario y la lectura se convierte en un ejercicio mecánico de asociación de fonemas foráneos y grafemas sin ningún sentido semántico.

Según la Constitución de la República del Ecuador (2008), es responsabilidad del Estado

[...] garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

(art. 347.9)

Como se puede apreciar con la experiencia de Saapap, todavía existen muchos desafíos para garantizar una educación de calidad en la lengua materna de las nacionalidades. La nacionalidad achuar cuenta con profesores que manejan la lengua, sin embargo, la falta de material didáctico y preparación docente en el área dificulta la enseñanza de la lengua de manera formal.

Las medidas educativas adoptadas durante la pandemia del COVID-19 requiere de los estudiantes utilizar de manera independiente los textos entregados por el Ministerio de Educación que se encuentran en su totalidad escritos en castellano. Esta es una tarea difícil para los estudiantes pues tienen que asimilar contenido complejo en su segundo idioma. En consecuencia, en muchas ocasiones, los estudiantes realizan las tareas de forma mecánica sin aprendizaje alguno.

Otra limitante importante causada por la preponderancia del castellano en la educación es el debilitamiento de la participación familiar en la educación de sus hijos. La educación a distancia presupone la participación activa de los padres en la enseñanza de sus hijos. En el caso de los estudiantes de EGB Media y Superior, esta asunción demanda a los padres de familia ciertos conocimientos y habilidades específicas para acompañar el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, los textos y actividades utilizados por los docentes achuar, predominantemente en castellano, imposibilitan el involucramiento de los padres de familia quienes no conocen el idioma. Se encontró el efecto contrario en los estudiantes de EGB Preparatoria y Elemental, pues eran únicamente los padres quienes realizaban las tareas de sus hijos.

Todos los trabajos que yo envié a la casa están hechos por los padres de familia. Si está afectando a la educación.

(Profesor de EGB Elemental, entrevistado el 10 de mayo de 2020)

Esta problemática parece extenderse a todas las nacionalidades del Ecuador. La gobernadora de la Nacionalidad Tsáchila recalcó la necesidad de que los docentes apoyen más a los padres de familia, por cuanto estos últimos no saben cómo explicarles a sus hijos y ayudarles con el desarrollo de las guías de aprendizaje (Aguavil, 2020). Esta situación no solo pone en desventaja académica a los estudiantes achuar, sino que también acentúa la colonialidad del saber. Al encontrar dificultades en sus tareas los estudiantes tienden a valorar más el aprendizaje del castellano que otras lenguas.

De acuerdo con Rizvi et al. (2006, p. 257), los centros educativos pueden ser considerados "como una institución donde los estudiantes son inculcados dentro de los sistemas hegemónicos de razonamiento o como sitio donde es posible resistir a las prácticas dominantes". Las medidas diseñadas por el ministerio de educación inclinan la balanza hacia la tendencia asimilacionista del sistema de educación intercultural bilingüe que estuvo presente durante la primera década del siglo XX.

3.2.5. Fortalecimiento de la Educación informal comunitaria durante la pandemia

Si bien la pandemia asociada al COVID-19 ha causado varias dificultades al sistema de educación formal, es importante también recalcar los efectos de la pandemia en la educación informal comunitaria. El SEIB reconoce la interacción de los jóvenes con la comunidad como fuente de aprendizaje y como componente clave para recuperar saberes ancestrales y fortalecer la identidad indígena.

La experiencia de la comunidad achuar Saapap con el COVID-19 permitió fortalecer y difundir conocimientos importantes de botánica y medicina ancestral a los más jóvenes. En la epísteme occidental moderna los conocimientos de medicina y la sabiduría para curar enfermos se concentran en pocas personas convirtiendo la salud, en muchos casos, en un privilegio. Este paradigma fue duramente criticado por los miembros de la comunidad quienes lograron recuperarse del COVID-19 utilizando únicamente medicina ancestral. Un padre de familia aseguraba que

[...] la selva es nuestra farmacia y nuestro mercado donde tenemos todo gratis.

(Padre de familia, entrevistado el 1 de mayo de 2020)

La interacción de la nacionalidad Achuar con el ecosistema que habita le ha permitido obtener conocimientos únicos del lugar que están a disponibilidad de todo aquel que lo desee. Los miembros de la comunidad estaban seguros que el COVID-19 no los afectaría gravemente, porque en el mes de febrero, un mes antes de la declaratoria del estado de emergencia, se realizó un *natenmamamu* o fiesta de ayahuasca. Durante esta ceremonia, niños, jóvenes y adultos toman esta bebida ancestral conocida por su efecto psicoactivo para obtener "visión" y sabiduría. Un padre de familia entrevistados aseguró que

Si alguien fuese a morir por coronavirus, ya lo hubiésemos visto en *natenmamamu*.

(Padre de familia, entrevistado el 4 de mayo de 2020)

De igual forma el síndico de la comunidad, aseguró que todos se encontraban

[...] fuertes y pueden resistir al coronavirus porque hicimos el *natenmamamu*.

(Síndico de la comunidad, entrevistado el 4 de mayo de 2020)

Además, los conocimientos de alfarería y trabajo en madera propios de la nacionalidad achuar también fueron fortalecidos durante la pandemia. La suspensión de las clases presenciales permitió que los niños y niñas de la comunidad dediquen más tiempo al aprendizaje de estos

saberes que únicamente pueden ser enseñados en la cotidianidad de la comunidad. Dentro del currículo intercultural bilingüe se imparte la asignatura de Educación Cultural y Artística, donde se incluyen expresiones culturales como la danza, la música y la alfarería. No obstante, existen varias limitaciones para la transmisión de estos conocimientos en las aulas: la división de trabajo entre hombres y mujeres evita que un profesor hombre pueda enseñar su arte a una alumna mujer; por otro lado, la predominancia del conocimiento físico-matemático y lingüístico en el currículo provoca que estos conocimientos sean considerados secundarios dentro de la instrucción formal. Aunque se han hecho esfuerzos por incorporar la cultura achuar dentro del centro educativo, la familia sigue siendo el eje motor de transmisión de estos conocimientos únicos de la cultura achuar.

La pandemia ha permitido recuperar el rol clave de la familia y la comunidad en la enseñanza de saberes y haceres propios que, en esta ocasión, ayudaron a la comunidad a hacer más llevadera la crisis. Por ejemplo, al inicio de la pandemia y con el cierre de accesos hacia y desde las comunidades, los primeros objetos en entrar en escasez fueron los jabones. Sin embargo, una anciana de la comunidad recolectó cierta raíz que antiguamente se usaba para lavar. Esto fue discutido con los estudiantes de básica superior en un taller, realizado el 4 de mayo de 2020, con el objetivo de revalorizar costumbres ancestrales achuar. Los estudiantes realizaron listados de productos o costumbres que han sido desplazados por alternativas foráneas. Estos listados incluyeron las siguientes conclusiones por parte de los estudiantes:

Si hemos perdido lo que antes nuestros abuelos sabían.

(Estudiante de 9° grado)

Más antes nuestros abuelos no tenían que salir a la ciudad porque aquí mismo encontraban todo.

(Estudiante de 8° grado)

Ese jabón natural, sí usaba mi mamá, pero ya no se usa. Ahora que ya no tenemos jabón de ciudad debemos volver a usar los productos naturales de aquí mismo.

(Estudiante de 10° grado)

Antiguamente, “la hora de la guayusa”, entre las 2:00 a.m. y las 5:00 a.m., era el momento del día que los miembros de la familia dedicaban a elaborar sus artesanías y a compartir ese conocimiento con los niños y jóvenes de la comunidad mientras toman el tradicional té de guayusa. Esta costumbre ha ido desapareciendo, ya que los jóvenes dedican “la hora de la guayusa” a realizar tareas del colegio. Durante la pandemia, los estudiantes pudieron regresar a compartir este momento con sus mayores como ancestralmente hacían.

Hice el pinink [artesanía de barro] en hora de guayusa, porque ahora tengo más tiempo para ayudarlo a mi mamá.

(Estudiante de 9° grado, entrevistada el 04 de mayo de 2020)

La suspensión de clases presenciales reforzó el papel irremplazable de la comunidad y la familia en la transmisión de conocimientos culturales propios y la reivindi-

cación de lo que Foucault llama los “saberes sometidos” (1976). Las instituciones educativas están obligadas a abrir espacios para la participación significativa de otros actores comunitarios en la educación.

4. Conclusiones y recomendaciones

Las medidas diseñadas por el gobierno para enfrentar la pandemia asociada al coronavirus no afectaron a todos los sectores sociales por igual. Pasando por alto el carácter plurinacional e intercultural del país, el gobierno de Lenín Moreno implementó una serie de estrategias que, si bien en las ciudades fueron de alguna forma efectivas, en el sector rural e indígena no pudieron ser implementadas.

Este estudio presenta el caso de la comunidad achuar Saapap ubicada en Morona Santiago en el cordón fronterizo entre Ecuador y Perú. Haciendo uso de su derecho de autodeterminación, la comunidad Saapap diseñó un conjunto de estrategias que permitieron mantener la cotidianidad de las actividades durante la pandemia y recuperarse exitosamente de los contagios sin recurrir a medicina occidental y, aún más importante, sin reportar fallecimientos.

El ámbito educativo, por el contrario, Saapap se vio profundamente afectada por las medidas tomadas por el Ministerio de Educación. Este estudio argumenta que las medidas diseñadas profundizan las desigualdades sociales presentes en el SEIB.

Las medidas verticales del Ministerio de Educación coartaron la autonomía y capacidad de decisión de los centros de educación comunitaria. Si bien la medida de migrar la educación a plataformas en línea permitía continuar con el aprendizaje evitando el contacto de los niños y niñas en las instituciones educativas, estas medidas no podían ser generalizadas para todos los contextos en el país. En territorio achuar los CECIBs ofrecen sus servicios a un reducido número de familias que habitan todas en la misma comunidad aislada de los centros urbanos. En este contexto, se podía mantener la educación presencial y evitar afectaciones al aprendizaje de los niños. Sin embargo, ante las exigencias del distrito educativo Taisha, el CECIB Kaasap optó por el aprendizaje a distancia.

Otras variables también parecen apuntar a que la mejor alternativa para el CECIB Kaasap era mantener la modalidad presencial. Al no recibir el apoyo adecuado de parte de la SEIB, gran parte de los centros educativos en territorio achuar utilizaron los textos del Ministerio de Educación. Los textos no presentan ninguna adaptación al contexto achuar dificultando su utilización sin el acompañamiento del profesor. Además, estos textos son escritos en su totalidad en castellano lo que dificulta aún más el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

La lucha de los pueblos indígenas ha reconfigurado el escenario político y social del país. La interculturalidad, reconocida en los marcos normativos y políticas educativas del país, propone la pluralidad de saberes (Andreotti et al., 2018) y un cambio ontológico radical (Walsh, 2010) para la construcción de una nueva racionalidad social. Sin embargo, la realidad en las aulas del sistema de educación intercultural bilingüe contraviene los principios de la interculturalidad. Como una forma de colonialismo académico, se obliga a los estudiantes achuar a asimilar elementos lingüísticos y culturales propios de los *apachis* (persona no achuar).

Foucault (1965) demostró como el grupo dominante o “los colonizadores” aseguran que su “realidad” sea mantenida generación tras generación. Esta “realidad” es normalizada impactando en el valor que la gente otorga a otras formas de hacer, pensar y sentir. Mientras el SEIB se mantenga dentro de la estructura rígida del sistema de educación hispana, no logrará alinearse con los principios conceptuales con los que se concibió la educación indígena y mucho menos plantear al SEIB como una plataforma para la construcción de la interculturalidad.

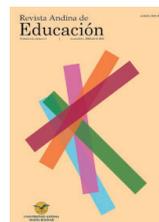
Como bien señala Altmann para el caso ecuatoriano, la “interculturalidad es una manera de endulzar el mandato de la asimilación” (2016, p. 34). Si bien la educación intercultural bilingüe ha hecho grandes avances en la construcción de un proyecto epistémico político que empodere los saberes y lenguas indígenas, tenemos todavía mucho que aprender como país plurinacional e intercultural.

Referencias

- Altmann, Ph. (2016). La interculturalidad entre concepto político y One Size Fits All: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. En Jorge Gómez, *Repensar la interculturalidad* (pp. 13-36). Guayaquil: Universidad de las Artes.
- Aguavil, D. (12 de junio, 2020). Educación Intercultural Bilingüe sin conectividad. *La Hora*.
- Andreotti, V., Stein, S., Sutherland, A., Pashby, K., Susa, R., & Amsler, S. (2018). Mobilising Different Conversations about Global Justice in Education: Toward Alternative Futures in Uncertain Times. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 26, 9-41.
- Carpentier, J. (2014). Los achuar y el ecoturismo: ¿una estrategia sostenible para un desarrollo autónomo? *Bulletin de l'Institut Français d'études Andines*, 43(1), 133-158. doi:10.4000/bifea.4391
- Castro, A.M.. (6 de julio, 2020). En la Amazonía ecuatoriana la educación no se detiene por la falta de conectividad. *Enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19)*. UNICEF.
- CLACSO. (2020). Medidas por el COVID-19 y pueblos indígenas en América Latina. *Pensar la pandemia. Observatorio social del coronavirus*.
- Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial Registro Oficial 449, Quito, Ecuador, 20 de octubre de 2008.
- Decreto Ejecutivo 1017. Presidencia de la República, Quito, Ecuador, 26 de marzo de 2020.
- Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por procesos. Registro Oficial 755, Quito, Ecuador, 11 de noviembre de 2016.
- Foucault, M. (1965). *Madness and civilization: the history of insanity in the age of reason*. Nueva York: Random House.
- Foucault, M. (1976). *Defender la Sociedad*. París: Association Pour Le Centre Michel Foucault.
- Granda, S. (2020). Educación indígena en tiempos de pandemia La experiencia del Ecuador. *University Practice Connect*. Azim Premji University.
- Illicachi Guznay, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophía*, 18, 211-229. doi:10.17163/soph.n18.2015.11
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2020). *Encuesta tecnológica. Información nacional de tecnologías de la información y la comunicación*.
- Kolirin, L. (30 de agosto, 2020). Indigenous tribe in Ecuador appeals for help to deal with coronavirus. *The Guardian*.
- Landín, M., & Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. doi: 10.18800/educacion.201901.011
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial, República del Ecuador, Quito, Ecuador, 11 de enero, 2011.
- Ministerio de Educación. (16 de marzo, 2020). Plan Educativo Covid-19 se presentó el 16 de marzo. *Comunicamos, Noticias*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación. (10 de junio, 2020). Guías de autoaprendizaje se entregan a estudiantes de nacionalidades indígenas. *Comunicamos, Noticias*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Moreira J., Serrano R., Palomares J., & Lopez J. (19-22 de septiembre, 2017). *Un breve análisis de la brecha digital de acceso en el Ecuador*. Jornadas SARTECO 2017. Universidad de Málaga, Málaga, España. doi:10.5281/zenodo.1025815
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187. doi:10.35362/rie1701105
- Rizvi, F., Lingard, B., & Lavia, J. (2006). Postcolonialism and education: Negotiating a contested terrain. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(3), 249-262. doi:10.1080/14681360600891852
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217. doi:10.17141/iconos.60.2018.2922
- Tanchim, J. (2020). Achuar. *Territorio Indígena y Gobernanza*.
- UNESCO. (2012). *Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Vernimmen, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador : Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. doi:10.17163/alt.v14n2.2019.01
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica, pedagogía de-colonial: Apuestas desde el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3, 1-29.
- Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara/CALAS María Sibylla Merian Center.

Agradecimientos

Sinceros agradecimientos a la Asociación Achuar Saapap-Entsa y a su presidente Kayap Sanchim por acogernos como miembros de la comunidad durante los 15 meses de duración de este estudio.



Rutas de aprendizaje en la construcción de narrativas transmedia aplicadas a aulas virtuales

Learning paths in the construction of transmedia narratives applied to virtual classrooms

Gilberto Natividad Aranguren Peraza^a 

^a Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Santa Fe Norte, Av. José María Vargas, Torre del Colegio de Médicos, piso 7. 1080 Caracas, Venezuela.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 19 de octubre de 2020

Aceptado el 14 de febrero de 2021

Publicado el 15 de febrero de 2021

Palabras clave:

Rutas de aprendizaje

Aula virtual

Narrativas transmedia

ARTICLE INFO

Article history:

Received October 19, 2020

Accepted February 14, 2021

Published February 15, 2021

keywords:

Learning paths

Virtual classroom

Transmedia narratives

RESUMEN

El objetivo del ensayo es analizar el alcance de las rutas de aprendizaje en la construcción de narrativas transmedia aplicadas a aulas virtuales. Las narrativas transmedia son sistemas construidos con la participación colaborativa y la integración de estrategias, medios, recursos y plataformas para orientar los contenidos. Se plantea un análisis documental mediante una reflexión y argumentación teórica. Una conclusión es que las rutas de aprendizaje son recursos que facilitan la conexión de diferentes medios que dirigen la enseñanza a través de narrativas que requieren de estrategias colaborativas para la reorganización de las ideas, del aprendizaje y la interacción.

ABSTRACT

The essay's objective is to analyze the scope of the learning paths in the construction of transmedia narratives applied to virtual classrooms. Transmedia narratives are systems built with collaborative participation and the integration of strategies, media, resources, and platforms to guide content. Documentary analysis is proposed through reflection and theoretical argumentation. One conclusion is that learning routes facilitate the connection of different media that direct teaching through narratives that require collaborative strategies to reorganize ideas, learning, and interaction.

© 2021 Aranguren Peraza CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La complejidad está basada en tejidos dados entre variables que componen la vida cotidiana, donde se mezclan aspectos como la economía, la política y la cultura con construcciones mentales referidas a lo afectivo y psicológico. La noción de complejidad supone un conglomerado de redes de pensamientos interconectados construidos en la medida que la persona interactúa y aprende, considerando, para ello, la relación entre la unidad con la multiplicidad (Morín, 1999). Esto conduce a pensar en nuevos modos de concepción de los procesos educativos (Ortiz, 2018), aún más, cuando se experimentan situaciones extremas como el confinamiento y distanciamiento físico como protección ante las condiciones dadas por la pandemia del COVID-19 a nivel mundial (OPS, 2020).

La complejidad ha facilitado la educación desde una perspectiva virtual, revelándose en ello una serie de problemas de índole político-cultural tales como la llamada

falacia del diálogo virtual, el dominio de las minorías, la información como sustituto de la formación, el concepto de aprendizaje activo como excusa para una asistencia limitada, el debilitamiento de la comunidad educativa, entre otros (Ralón, Vieta, & Vásquez, 2004).

El acceso a la educación virtual en muchos casos es difícil, no solo por el hecho que a muchas personas se le hace compleja la relación con el mundo virtual, dado que la enseñanza presencial representa el modo en que, por muchos siglos, la persona ha comprendido los asuntos referidos a su aprendizaje, sino porque estas transformaciones vienen dándose mediante procesos adaptativos que suponen cambios sustanciales a nivel de los estados mentales. Entendiendo que los estados mentales se determinan en la mente y está no funciona sin el cuerpo, porque en la mente se integran los pensamientos, emociones, sentimientos y espiritualidad, afectándose los sistemas cognoscitivos, los estados de ánimo, y las actitudes frente a las situaciones problemáticas de la vida (Aranguren, 2020).

Es paradójico hablar del aprendizaje virtual en la sociedad del conocimiento, cuando más de la mitad de la población

*Autor principal: Gilberto Natividad Aranguren Peraza. Correo electrónico: gilberap@gmail.com

mundial no tiene acceso a internet, ya sea por las dificultades en el uso de la tecnología o porque las censuras limitan los modos en que se debe distribuir la información, sumándose a ello las limitaciones económicas para la adquisición de equipos, infraestructura y formación (Olarte, 2017).

En este contexto, han surgido Sistemas para la Gestión de Aprendizaje (*Learning Management Systems*), software empleado para la administración, distribución y control de actividades de formación, aulas virtuales, llamadas también Entornos Virtuales de Enseñanza o de Aprendizaje (EVA). Entre las plataformas más conocidas se encuentran Moodle, *Web Course Tool (WebCT)*, *Learningspace* y *Blackboard*, siendo importante destacar el *Basic Support for Cooperative Work (BSCW)*, plataforma orientada al desarrollo de procesos colaborativos en la Red (García-Valcárcel, Muñoz-Repiso, & Hernández, 2013). En tal sentido, Fernández-Pampillón (2009) define los EVA como plataformas *e-learning* capaces de crear realidades tecnológicas, diseñadas para ofrecer un espacio para la enseñanza y el aprendizaje, a diferencia de los contextos o ambientes de enseñanza tradicional que sostienen su acción en las clases presenciales (Gil, & Mataveli, 2018). Los EVA son ecosistemas pedagógicos virtuales capaces de mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un sistema comunicacional y de interacción que permite el desarrollo integral de estrategias, actividades, procesos de evaluación y accesibilidad mediante una serie de formatos, ya sean estructurados como las aulas virtuales, o no estructurados como las redes sociales (Domínguez, 2016).

Las aulas virtuales son entornos tecnológicos (Colás, 2006) o ambientes de aprendizaje y enseñanza (Monroy, Hernández, & Jiménez, 2018), sostenidas en plataformas virtuales que integran recursos, herramientas, actividades, tareas y estrategias de índole educativo, formativo y de capacitación (FAO, 2014), convirtiéndose, hoy día, en una necesidad por facilitar el acceso a recursos sin límites espacio-temporales y ofreciendo la posibilidad de interacción y comunicación mediante aportes colaborativos.

En contraste con la educación presencial, el uso de las aulas virtuales tienden a ser de bajo costo en consideración con "los costos asociados a las instalaciones para las salas de clases, el tiempo de los instructores, y el tiempo de viaje de los alumnos y de ausencia de su trabajo para asistir a clases" (FAO, 2014). De manera, que los procesos de formación y capacitación pueden llegar a un público más amplio del que se supone está permitido en una clase presencial, siendo de provecho para aquellas personas con poco tiempo y recursos para el traslado, y también para aquellas con compromisos que impiden su asistencia con regularidad a las clases presenciales; además, lo asincrónico facilita la conexión en horarios y fechas diferentes.

Las aulas virtuales son una opción para la enseñanza dado que en ellas puede darse el aprendizaje de forma distribuida y colaborativa, respondiendo a lo esperado en las competencias y en los objetivos planteados; el desarrollo de la enseñanza a través de narrativas transmedia construidas mediante rutas de aprendizaje, facilitan la organización y orientación de los contenidos, de los métodos y estrategias para la enseñanza virtual (FAO, 2014) y de las actividades para la adquisición y procesamiento de la información, haciendo de estas plataformas alternativas eficaces y de gran alcance en los procesos de formación y

capacitación (García, 2018) y contribuyendo con el acercamiento entre el estudiantado y el profesorado.

Por ello, requieren ser gestionadas mediante contenidos, actividades, estrategias y procesos de seguimiento y evaluación que respondan a los objetivos y competencias planteadas, mediante el uso de recursos y herramientas tecnológicas que consoliden la enseñanza, por lo que es necesario comprender que las tecnologías son canales mediadores del aprendizaje y del conocimiento; por consiguiente, esta noción coloca al docente a pensar en la clase bajo una lógica de las narrativas.

En el contexto de la enseñanza, pensar en una clase, inequívocamente nos lleva a pensar en algún tipo de relato. En las clases se enseña claramente en forma narrativa. Los relatos se usan en clase para convencer, entretener, intrigar, explicar, impresionar, teorizar y crear vínculos. Entendemos la narración como una voz dentro de un contexto cultural

(Santoveña-Casal, 2019, p. 26)

Estas narrativas deben conducir, entre otras cosas, la interacción, la comprensión y el desarrollo de la cognición, y para la consecución de esa meta se requieren de relatos debidamente organizados. El enfoque de las rutas de aprendizaje presentados por Hernández-Bieliukas y Aranguren (2016), se sostiene en los principios que orientan la adquisición de las habilidades cognitivas (Chadwick, 1991; Gilar, 2003; Castejón, & Gilar, 2005), se basa en estrategias que facilitan, no solo la organización del contenido, sino incluso la comprensión, el desarrollo de habilidades y el logro de las competencias; por ello, se plantea un análisis acerca del alcance de las rutas de aprendizaje en la construcción de narrativas transmedia aplicadas al desarrollo de los contenidos en las aulas virtuales, entendidas éstas como EVA.

2. Las aulas virtuales, la interactividad y el aprendizaje

Para los años sesenta del siglo XX, los sistemas educativos y con ellos la escuela se ven acompañados de los que para entonces representaban los modernos medios audiovisuales; la tecnología educativa iniciaba un proceso acelerado de crecimiento, evidenciándose transformaciones en las TIC (Bautista, 2004), en los sistemas reproductores de la información y datos, en las interacciones y estructuras simbólicas de representación que sostenían a los sonidos e imágenes y en las actitudes, percepciones y razonamiento del estudiantado y profesorado (Moreno, 2018).

Posteriormente, con el desarrollo de internet, los procesos de Tecnología Educativa aunados al auge de las TIC facilitaron la consolidación de los EVA, fortaleciendo los procesos de adquisición, procesamiento y transferencia de la información y profundizando la formación a distancia (Malbrán, 2012; Tapia, 2016; Reyero, 2019).

El prestigio de esta modalidad, en algún momento cuestionado, ha crecido en los últimos años. Se han creado universidades que trabajan solo en esta modalidad. Las universidades tradicionales, que por años han realizado clases solo presenciales, han empezado a incluirlas como apoyo a la clase presencial, como complemento o han decidido incorporar un área íntegramente virtual

(Silva, 2011, p. 20)

Estas tecnologías favorecen la interacción y comunicación entre los distintos actores que intervienen, mediante

sus modalidades sincrónica o asincrónica en el desarrollo de actividades colaborativas y en el enriquecimiento del trabajo individual y grupal para la producción del conocimiento de forma constructiva.

En este sentido, Martínez (2013) desarrolla una tipología de aprendizaje a partir de las formas interactivas con que se presentan las diferentes plataformas, de manera que para el desarrollo del aprendizaje distribuido, las aulas virtuales como Moodle tienden a ser ideales, porque favorecen la adquisición y transferencia y permiten al tutor, a los participantes y a los contenidos interactuar de manera que el aprendizaje y la enseñanza ocurran en diferentes lugares y momentos, su combinación con los sistemas semipresenciales potencian los procesos para aprender (Navarro, 2016); en el caso del aprendizaje colaborativo, los diseños bajo la noción de las herramientas web 2.0 como Facebook, Youtube, o los blogs, facilitan la interacción y distribución de la información, sabiendo que las plataformas de aulas virtuales también aportan al logro del aprendizaje de este tipo, y para el aprendizaje inmersivo, los entornos tridimensionales (Web 3D), la realidad virtual, los sistemas de simulación y modelación, los juegos educativos digitales inmersivos, en su conjunto “resultan especialmente efectivos para la educación a distancia, ya que intensifican el sentido de inmediatez y presencia social experimentado por los usuarios en un entorno en línea” (Toca, & Carrillo, 2019, p. 16).

Este conjunto de oportunidades, ofrecido tanto por las TIC como por los EVA, ha provocado un acelerado proceso de transformación en la vida cotidiana de las personas en todo lo que va del siglo XXI (Busto, & Coll, 2010).

A estas alturas, sería difícil negar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han cambiado nuestras vidas. Sobran ejemplos que lo demuestran. Basta con pensar en la cantidad de acciones que día tras día acometemos con y a través de ellas, o en la multitud de dispositivos y terminales que se fundamentan en ellas, y de los que ya no podríamos prescindir, para pensar que, efectivamente, estamos en un nuevo lugar y en un insólito momento.

(Fuentes, Esteban, & Caro, 2015, p. 11)

Esto ha ocasionado conflictos internos en la persona en cuanto a los nuevos esquemas que supone el desarrollo de la comprensión ante las tecnologías y las nuevas propuestas que se hacen en ella. Observándose, por ejemplo, los efectos tecnológicos en los circuitos cerebrales (Fuentes, Esteban, & Caro, 2015), o en los cambios de hábitos en los jóvenes (Asensio, 2011), evidenciándose la infinitud de narrativas en que la persona se sumerge en su contacto con internet. Hoy día se está más cerca de comprender internet como un tejido de inteligencia compartida, donde los significados y constructos intelectuales que de ella surgen son posibles debido al sistema colaborativo desarrollado por sus usuarios. De manera, que los procesos educativos se han visto afectados por la virtualidad, sobre todo los sistemas de evaluación, la comunicación entre los estudiantes y los tutores, la planificación de las actividades y el desarrollo estratégico, y en algunos casos el abandono de los procesos por parte de los participantes o el estudiantado (Atehortúa, & Adriana, 2010).

En los últimos años, los EVA se han perfeccionado, convirtiéndose en aplicaciones informáticas que facilitan “la comunicación pedagógica entre los participantes en

un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones” (Adell, Castellet, & Pascual, 2004, p. 5). A través de ellos se distribuyen materiales educativos en diferentes tipos de formatos digitales: textos, imágenes, audios, simulaciones, juegos, objetos de aprendizaje, entre otros, y su acceso permite los debates y discusiones en línea en torno a temas específicos ya sea mediante programas de cursos, asignaturas, seminarios, MOOC (*Massive Online Open Courses*); de igual modo, funciona para integrar contenidos alojados en las redes y facilitar la participación de expertos a través de charlas y *webinars*.

Las aulas virtuales, con sus dos elementos claves: la interactividad y la comunicación, facilitan la enseñanza y el aprendizaje, y profundizan en los procesos educativos desde la virtualidad mediante las modalidades de *b-learning* (aprendizaje semipresencial), donde se combina la entrega de los contenidos en línea con un número de sesiones presenciales; *e-learning* (aprendizaje en línea), donde los contenidos son entregados mediante un entorno asincrónico haciéndose uso de un software de aprendizaje a través de internet, no ocurren en ella sesiones presenciales (Bachelor, 2019), y *m-learning*, el cual ofrece la oportunidad de aprender mediante el uso de los dispositivos móviles (Castaño, & Cabero, 2013).

La interactividad permite el logro de los objetivos de la enseñanza; las estrategias y métodos para este fin responden en función de procesos interactivos dados entre el estudiantado-tutor, el estudiantado-contenidos y entre los mismos miembros del estudiantado, logros que están sujetos a la capacidad de la persona para compartir y colaborar libremente con sus pares, desarrollando sus competencias mediante el uso de las herramientas tecnológicas (Martínez, López, Rodríguez, & Martínez, 2015).

Hay que destacar que las interacciones dadas mediante las aulas virtuales generan una mayor responsabilidad por parte del estudiantado en su proceso de aprendizaje (Vázquez, Reyna, González, Hernández, & Uvalle, 2019), siendo útil el estímulo y desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, a fin de favorecer procesos internos en cuanto a la recuperación y facilitación de respuestas, así como el manejo de destrezas en el análisis y resolución de problemas.

En este sentido, la metacognición permite el desarrollo de habilidades durante las interacciones mediante la virtualidad, por ser una actividad mental que forma parte de las estrategias de aprendizaje y supone la capacidad de la persona para reconocer el grado de conciencia que tiene de su forma de pensar y de los procesos y eventos cognoscitivos, así como de los contenidos que subyacen en ellos (Chadwick, 1991; López, 2008; Zurita, 2020). En el contexto del desarrollo y logro de las competencias desde la virtualidad, puede llegar a facilitar la regulación, planificación, supervisión y evaluación de todas aquellas acciones implicadas en el proceso de aprendizaje (Meza, 2013). Esto hace suponer que las aulas virtuales son un entorno ideal para los procesos de formación en línea, porque permiten la interrelación entre el docente, participante, contenidos y recursos (Gros, 2011), convirtiendo su campus virtual es un entorno amigable y de fácil comprensión para el estudiantado.

3. Las narrativas transmedia

La historia de la humanidad se ha sostenido en narrativas, creadas por el simple hecho de vivir en sociedades que, racionalmente, poseen un lenguaje significativo y una capacidad del habla, permitiéndole su organización social y humana (Pérez de Laborda, 2018). Siempre han existido los relatos y oportunidades para contar historias, revelándose en ellos conocimientos y estructuras cognitivas que dicen mucho de la vida de las personas: “Cada narrativa recoge críticamente circunstancias biográficas, metas, vínculos interhumanos y valoraciones profundas que constituyen el material con el que forjamos nuestra identidad en el transcurso de la vida” (Gamio, 2018, p. 295).

Las narrativas son artefactos mentales con gran impacto social, elaboradas bajo la noción de la novedad y transitoriedad, en el marco de una personalización de lo narrado (Savater, 2009). Este pensamiento narrativo, construido desde un mundo basado en significados (Bruner, 1988), permite a los seres humanos darle sentido al mundo, convirtiendo lo narrado en el mediador entre el pensamiento y la realidad cultural. El pensamiento narrativo (Adúriz, & Revel, 2016) es el medio utilizado por las personas para construir su realidad, dándole significados a los hechos mediante dos aspectos: la secuencia de acontecimientos y la valoración de lo relatado. En tal sentido, la realidad es entendida como una secuencia de acontecimientos en el marco de un discurso donde el proceso de intercambio genera sentido y eficacia a lo narrado, permitiendo la clarificación de las visiones.

Siempre los seres humanos han hecho uso de su elocuencia para narrar historias, ya sea a través del canto, la poesía o mediante la expresión oral y corporal que supuso, por ejemplo, el teatro. Siendo ejemplo de ello las representaciones teatrales griegas:

Las representaciones teatrales griegas combinaban un buen guion, con una puesta en escena deslumbrante y unos efectos de sonido acordes a todo ello. Cada uno de los tres canales contaban la historia de diferente manera con sus propios medios coordinados armónicamente con el resto, propiciando una experiencia transmediática.

(Fuentes, Esteban, & Caro, 2015, p. 108)

Esta descripción orienta la definición de narrativa transmedia (*transmedia storytelling*), término que nace en el contexto comercial y es incluido en el paradigma de la digitalización para hacer alusión a un proceso de transformación de los elementos de la ficción, los cuales son dispersados o sistematizados a través de diversos canales a fin de crear, de forma concatenada, una experiencia de entretenimiento. La idea es que cada medio utilizado contribuya significativamente a narrar la historia descrita (Jenkins, 2010), facilitando la modificación de hábitos, actitudes y conductas de la persona (Fuentes, Esteban, & Caro, 2015).

Hoy día, las narrativas transmedia van más allá del entretenimiento, convirtiéndose no sólo en la conexión de hechos en una secuencia de causa y efecto o en el inicio y el final en una cadena de acontecimientos, sino también en una lógica discursiva concatenada mediante una serie de recursos y plataformas, así como de la intervención de los usuarios que necesitan de ello para sus fines, a objeto de generar orden a los contenidos de un proceso de formación en línea (Costa, & Piñero, 2012).

Esta producción textual, también conocida como contenidos generados por usuarios (*user-generated contents*), es uno de los fenómenos más relevantes y destacados que emerge de la nueva ecología mediática. Si bien desde tiempos inmemoriales existe este tipo de práctica textual, la llegada de la web y las redes sociales ha puesto en evidencia una verdadera explosión de relatos a cargo de los prosumidores. Volviendo al concepto en cuestión, en pocos años la producción de obras transmedia, que tuvo su origen en el campo de la ficción, no tardó en pasar a la no ficción — documental transmedia, periodismo transmedia, etc. — o el marketing — *branding* transmedia — (Scolari, Lugo, & Masanet, 2019, p. 118).

Este salto de la narrativa transmedia desde la ficción a otros campos ha permitido el desarrollo de diferentes tipos de narrativas, surgiendo así: (a) las narrativas basadas en relatos, donde se ilustran los contenidos mediante una secuencia lógicas de hechos y procesos, pudiéndose crear personajes que narran y describen los materiales a discutir; (b) las narrativas basadas en escenarios, donde los contenidos son descritos en un escenario o estaciones sostenido en desafíos, donde el alumnado deberá tomar decisiones entre varias alternativas, ofreciéndoseles todas las herramientas teóricas necesarias para la resolución de problemas — estas narrativas están repletas de discursos motivadores a fin de incentivar al participante a lograr las metas propuestas desde el inicio —; (c) las narrativas basadas en una caja de herramientas, son propuestas formativas que permiten al estudiantado seleccionar, entre una serie de temas independientes, aquellos que resulten de mayor interés para ellos y que respondan a sus necesidades de formación, los temas son presentados en diversos tipos de plataformas y formatos; y (d) las narrativas de secuencias lógicas de contenidos, que son sistemas teóricos basados en la discusión de temas debidamente relacionados que responden a contenidos específicos y precisos aportados por un tutor o diseñador instruccional, el cual orienta el proceso y establece pautas para que los participantes hagan sus aportes haciendo uso de cualquiera de los medios disponibles en las aulas virtuales (FAO, 2014).

Mediante las narrativas transmedia los expertos orientan sus contenidos en los EVA. Estos contenidos responden a los hechos, procedimientos, conceptos, principios, actitudes y habilidades interpersonales (FAO, 2014), los mismos son narrados mediante la creativa integración de las rutas de aprendizaje, los métodos, las estrategias, los recursos y formatos, las herramientas tecnológicas y las plataformas, todo un conjunto que tiene como objetivo generar una experiencia de formación.

Cabe señalar que en la construcción de las narrativas transmedia todos los involucrados comparten la información y la reconstruyen de forma colaborativa. Cada medio o recurso hace un aporte a la construcción del mundo narrativo; evidentemente, estos aportes difieren entre sí (Scolari, 2013), admitiéndose que las nuevas narrativas surgidas en este escenario interactivo, más allá de la calidad de las mismas, son el producto de la interpretación y comprensión del conjunto.

Mediante las narrativas, las estrategias de aprendizaje son conducidas no solo por el lenguaje, si no por las plataformas y formatos utilizados, asegurándose dos situaciones: la primera, que el mensaje llegue sin interferen-

cia, más bien de forma diáfana, clara y sencilla, y permita el desarrollo de actividades comprensivas en la medida que la persona interactúa con los contenidos y con los recursos, y, la segunda, que todas las plataformas o medios utilizados para la comprensión y el aprendizaje de los contenidos estén articuladas para tal fin, permitiendo experiencias con un alto potencial pedagógico donde se integren escenarios y medios digitales con el proceso de formación.

En educación, se ha hecho uso de las narrativas transmedia en múltiples formas, por ejemplo, como recurso digital para el aprendizaje de distintas materias y áreas educativas mediante la creación de personajes prototipos que orientan los contenidos y las estrategias de forma colaborativa, de igual modo se han utilizado juegos conducidos a través de historias que describen procesos que buscan que el estudiantado sistematice y comprenda asuntos referidos a los valores y a la ética (Villegas, 2013; Alonso, & Murgia, 2018). De la misma manera, se han utilizado las narrativas transmedia para orientar cursos de enseñanza en diferentes áreas del conocimiento, experimentándose procesos donde el alumnado es capaz de demostrar sus habilidades cognitivas y emocionales a través de dinámicas elaboradas mediante distintos recursos y plataformas (Scolari, Lugo, & Masanet, 2019).

La creación de narrativas transmedia supone la interrelación de las dimensiones culturales, emocionales y cognitivas, tanto de quien narra como de aquellos que con su participación co-crean los textos y discursos, entendiendo este proceso como un acto de creatividad colectiva, o sea, un sistema donde todos los involucrados favorecen, no solo la construcción de contenidos, sino también el desarrollo de las habilidades cognitivas.

En este proceso se genera un aprendizaje mutuo y cooperativo ya que entre todos se complementan los conocimientos, las habilidades y las capacidades. Al crear o compartir narraciones en un proceso co-creativo, todos los participantes aportan sus significados, intencionalidades, formas de pensar y entender la realidad, emociones, valores, propias estrategias de contar —personales o culturales— y sus conceptos o creencias del hecho educativo. La narración resultante es producto de todas estas intervenciones y de decisiones compartidas (Chomski, 2014, p. 109).

Por ello, cobra sentido la idea del aprendizaje cooperativo y colaborativo en los EVA.

El trabajo en equipo en la modalidad virtual tiene el mismo objetivo que en la modalidad presencial, es decir, el trabajo en conjunto entre un grupo de personas con intereses y objetivos comunes para maximizar no solamente su aprendizaje sino también el de los demás y favorecer la construcción colectiva de nuevos significados o enriquecer con lo que ya se cuenta.

(Martínez, 2015, p. 24)

De manera que el uso de las narrativas transmedia en las aulas virtuales responde a la necesidad de que los participantes aprendan, construyan conocimientos, interactúen y compartan experiencias. Su elaboración mediante rutas de aprendizaje, abordadas a través de diferentes métodos, ya sean estos de índole expositiva, aplicativa o colaborativa (FAO, 2014), facilita el uso y desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales.

4. La construcción de narrativas transmedia mediante rutas de aprendizaje

Para Aranguren (2020) las rutas de aprendizaje son “camino, métodos, fórmulas que elaboran el y la docente para abordar, de manera inteligente, la enseñanza en el aula. Permiten que los estudiantes pasen de un nivel cognitivo a otro y los ayuda a crear hábitos mentales para aprender” (p. 6), facilitando los procesos de adquisición, transferencia, procesamiento y sistematización de la información a fin de ayudar en la comprensión de los materiales trabajados.

El concepto de rutas de aprendizaje se ha utilizado para la creación de patrones tecnopedagógicos en la construcción de objetos de aprendizaje (Hernández-Bieliukas, & Aranguren, 2016; Hernández-Bieliukas, Mogollón, & Aranguren, 2019), en la producción de cursos en línea e *e-learning* (Alvarado, 2003), en la conexión entre los contextos estudiantiles y el currículo (Garduño, 2020), en el diseño de proyectos colectivos de índole socioeconómica y cultural (Muñoz, 2008), y como lineamientos para orientar la acción “pedagógica y didáctica para una enseñanza efectiva de las competencias curriculares” (Ministerio de Educación de Perú, 2015, p. 5). Por ello, su acertada concepción y utilización en los procesos de enseñanza permite el procesamiento y transferencia de la información de forma adecuada, sistematizándola como un conocimiento.

Existen diversos medios para la presentación de una ruta de aprendizaje, uno de ellos es mediante las infografías que permiten la visualización gráfica de un sistema conducente al logro de objetivos en el desarrollo de metas en cuanto al aprendizaje se refiere, mecanismo interrelacionado con los llamados mapas de progresos (Latorre, 2014). Otra forma está basada en la concepción integrada de los contenidos, estrategias y métodos presentados en las narrativas de los cursos diseñados en las diferentes plataformas de *e-learning* (Alvarado, 2003).

Estos mecanismos de presentación y concepción de las rutas de aprendizaje conducen a pensar en la necesidad de medios que faciliten el logro y la evaluación de las competencias en el marco del desarrollo de habilidades cognitivas y de comprensión. El uso de los enfoques cognitivos en la construcción de rutas de aprendizaje y, sobre todo, en aquellas orientadas a la elaboración de narrativas transmedia, son fundamentales para ayudar a la persona que aprende a guiar su proceso autodidacta.

Todas estas propuestas poseen nociones diferentes acerca de lo que se supone es una ruta de aprendizaje; de todas ellas hay que destacar la concepción abordada por Hernández-Bieliukas, Mogollón y Aranguren (2019), que la consideran como el diseño cognitivo que responde a teorías específicas y que orientan a un flujo concatenado de actividades. Es bajo este precepto que se propone la construcción de narrativas transmedia utilizadas para el desarrollo de los procesos de aprendizaje en las aulas virtuales.

En este contexto del análisis, la construcción de narrativas transmedia requiere del aporte de cada medio o plataforma que sobre ellas actúa (Scolari, 2013). Las aulas virtuales están diseñadas bajo la orientación del aprendizaje autodirigido, entendiendo esto como el proceso de aprendizaje conducido por la misma persona que incluye la “autoconciencia (metacognición), y capacidades para

la autorregulación del proceso de aprendizaje y su autoevaluación, las cuales pueden establecer las bases para el autocontrol” (Chadwick, 1988, p. 167). En tal sentido, las narrativas deben ser conducidas mediante una secuencia didáctica basada en Actividades de Apertura (AA), Actividades de Desarrollo (AD) y Actividades de Cierre (AC) (Díaz Barriga, 2013), y elaboradas a partir de las competencias, objetivos y estrategias de desarrollo de habilidades cognitivas de procesamiento y ejecución (Gilar, 2003).

Tanto la construcción de las narrativas como de las rutas de aprendizaje, tienen como punto de partida los planes de estudio o programas de cada una de las instituciones, por lo que deben responder ya sea a la asignatura, módulo, unidad de aprendizaje o cualquier otra denominación curricular establecida para definir los contenidos. Es sobre la secuencia didáctica, que en sí misma representa una ruta, donde se orienta la ruta de aprendizaje basada en las estrategias de procesamiento y ejecución, teniendo como resultado la adquisición de habilidades cognitivas y la comprensión del material estudiado.

Las estrategias de procesamiento incluyen las actividades que la persona que aprende debe hacer para atender e ingresar de manera exitosa la información a su memoria, y las de ejecución representan aquellas que permiten la recuperación de la información, la formulación de respuestas, la generalización y la resolución de problemas, “la diferencia entre los dos grupos puede ser vista como estrategias de entrada vs estrategias de salida” (Chadwick, 1988, p. 167).

En tal sentido, las narrativas que conducen los procesos y sistemas de formación y aprendizaje en las aulas virtuales, deben orientar al participante a que realice tareas y actividades de índole cognitiva tales como la reflexión, diferencias, semejanzas, inferencias, contrastaciones, parafraseo, creación de imágenes mentales, construcción de redes de aprendizaje, resolución de problemas, desarrollo y aplicación de la creatividad, sistematización de procesos, experiencias y sistemas, construcción de hipótesis y teorías y evaluación de procesos-sistemas (Chadwick, 1991; Gilar, 2003), así como demostrar el alcance de la comprensión de los contenidos trabajados a través de la explicación, la ejemplificación, la relación, la aplicación, la comparación, el contraste, la justificación, la contextualización y la generalización (Perkins, 1999). Esto se logra mediante un diseño instruccional debidamente planificado (Alvarado, 2003), donde las narrativas estén construidas considerando, para cada una de ellas, una ruta de aprendizaje basada en actividades cognitivas y de comprensión que respondan a las necesidades reales de aprendizaje, formación y capacitación de la persona.

De manera que la ruta de aprendizaje se distribuirá en toda la secuencia didáctica, por lo que cada estrategia o actividad seleccionada será parte de la narrativa transmedia. Cada actividad de desarrollo de habilidades, tanto de procesamiento como de ejecución debe ser conducida por recursos, objetos de aprendizaje, herramientas multimedia o tecnológicas y por la participación entre pares, por lo que la metodología que se desarrollará debe estar dirigida por procesos de índole colaborativo y cooperativo (Martínez, 2015).

Para visualizar este modelo de construcción de narrativas transmedia basada en rutas de aprendizaje, obsérvese la Figura 1.



Fig. 1. Modelo para la construcción de narrativas transmedia basado en rutas de aprendizaje para aulas virtuales.

5. Implementación y Aplicabilidad

Para Ríos (2016), los procesos de formación en la educación virtual representan en sí mismos una ruta de aprendizaje “a través del cual los alumnos y profesores interactúan basados en el modelo cooperativo que promueve la intervención de ambos actores durante el proceso” (p. 115), revelándose en ellos las narrativas transmedia como una herramienta para facilitar el desarrollo de los contenidos mediante diferentes y múltiples canales y plataformas como páginas web, televisión, cómic, videojuegos, entre otros. En tal sentido, para la construcción e implementación de las narrativas transmedia en las aulas virtuales es necesario destacar tres componentes esenciales: la narrativa (*storytelling*), la audiencia y la selección de medios o plataformas, y formatos.

5.1. La narrativa (*storytelling*).

Existen diversas propuestas acerca del uso de las narrativas para la enseñanza, ya sea de la lengua (Aparicio, & Pérez, 2020), como de las ciencias (Adúriz, & Revel, 2016), en tal sentido el uso del *storytelling* como técnica para el desarrollo de relatos requiere de un estricto diseño y planificación de manera que la historia construida impacte y permita, en el participante, motivación e interés en la continuidad del aprendizaje, autonomía, desarrollo de competencias y de una experiencia emocional facilitadora de la imaginación y la creatividad, permitiendo que la persona se involucre ya sea con los personajes o con las secuencias narrativas, de modo que las ilustraciones, discursos y recursos contribuyan a la adquisición de habilidades cognitivas y de comprensión, garantizándose el aprendizaje colaborativo a partir de las interacciones (Aparicio, & Pérez, 2020).

Las narrativas están diseñadas con tres componentes: el contexto, la historia, y los personajes y relaciones.

El contexto de la narrativa es el espacio, tanto geográfico como temporal, donde se desarrolla el relato. En él se describen los acontecimientos, hechos o fenómenos que estudiar, que no son más que la historia que puede ser contada ya sea de forma lineal o ramificada (Rosendo, 2019), o a través de una narración que hace uso del tiempo mediante saltos, ya sea del pasado al futuro o del presente al pasado, dependiendo de los casos y de las necesidades. En las historias encontramos, de forma implícita o explícita, los contenidos que desarrollar. En los personajes y relaciones descansan, básicamente, todas las acciones que se describen en la historia.

Un aspecto importante en la construcción de la narrativa es la planificación y organización del proceso, para ello se requiere considerar los siguientes elementos:

- a) Las competencias, las cuales deberán estar definidas a partir de las exigencias curriculares;
- b) La presentación de la narrativa, ya sea en forma de relato, basada en escenarios, en forma de caja de herramientas o en secuencias lógicas de contenidos;
- c) Los contenidos, que orientan las historias deben presentarse mediante una secuencia didáctica, que dirija no solo la historia misma, sino las actividades y tareas, mediante sus tres momentos puntuales: inicio, desarrollo y cierre;
- d) La ruta de aprendizaje, la cual se define a partir de las actividades cognitivas y de comprensión que se requieren para alcanzar las competencias establecidas;
- e) Las actividades y tareas que los participantes han de desarrollar, las cuales deben construirse tomando en cuenta los métodos de enseñanza virtual: expositivo, aplicativo y colaborativo, de manera que se evidencie, a través de ellos, los aportes de cada uno de los participantes y las aplicaciones de las actividades cognitivas propuestas en la ruta de aprendizaje;
- f) Los medios o plataformas, y formatos a utilizar.

Todos estos elementos deben estar integrados de manera creativa con el objeto de facilitar el aprendizaje.

5.2. Definición de la audiencia

Es menester identificar la audiencia hacia la cual se va a orientar la narrativa. Siendo importante precisar perfiles socioeconómicos, tecnológicos y afectivos, que orienten la acción pedagógica que se ha de planificar y organizar en virtud de las narrativas. Hay que destacar cómo la audiencia contribuiría al desarrollo de los contenidos.

5.3. Selección de los medios/plataformas y de los formatos necesarios para la construcción de las narrativas transmedia

Para Scolari (2013) en el mundo de la narrativa transmedia las historias deben fluir de un medio a otro, por lo que es necesario valorar el uso de los diferentes medios para que las historias sean contadas de diversos modos, generando experiencias satisfactorias en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo de la persona. Es imprescindible el aprovechamiento de las características específicas de cada medio, por ejemplo, el uso del potencial ofrecido por el cine para la enseñanza en asuntos referidos a la ciencia (Aranguren, 2018).

Entre los medios o plataformas que se pueden utilizar para la construcción de narrativas transmedia en las aulas virtuales se encuentran las siguientes: la televisión con su diversidad de programación, así como la variedad de canales ofrecidos por *Youtube*, con innumerables programaciones; el cine, pudiéndose utilizar el formato de video para la presentación de este tipo de materiales; el uso de libros y la construcción de textos escritos, o de audios (*podcast*) con discursos o narraciones que faciliten la comprensión de los contenidos; la creación de foros y la diversidad de presentaciones de las distintas opiniones de los que participan ayudan mucho a entender cómo sistematizan los participantes las informaciones; la utilización de sitio

web específicos y de redes sociales (*WhatsApp*, *Instagram*, *Youtube*, *Telegram*, entre otros) permiten la difusión de los contenidos y facilita la comprensión de los mismos, todo esto integrado en un discurso narrado, debidamente planificado y organizado, en el aula virtual mediante métodos de enseñanza, tareas, actividades y rutas que orienten el aprendizaje y la consolidación de habilidades y destrezas.

6. Conclusiones

Las aulas virtuales se han convertido en una oportunidad para la formación, capacitación y enseñanza *e-learning*. En ellas los contenidos, objetivos, actividades y prácticas, así como las evaluaciones están concatenados de manera que el estudiantado puede acceder con facilidad. Estos EVA representan una herramienta tecnológica didáctica que facilita las interacciones entre los participantes y sus tutores y con las plataformas, con el fin de que la persona construya conocimientos y aprenda.

En las aulas virtuales se desarrollan dos elementos fundamentales que son la interactividad y la comunicación. Bajo esta premisa se concretan procesos educativos virtuales mediante diferentes modalidades como el *e-learning*, representado por el aprendizaje en línea y de forma asincrónica, el *b-learning* que representa el aprendizaje semipresencial y el *m-learning*, sostenido mediante el uso de dispositivos móviles, todo ello tiene como fin la profundización de los procesos de formación y capacitación profesional, por lo que el diseño de los procesos formativos deben estar orientados por narrativas que satisfagan el aprendizaje de la persona.

Las narrativas transmedia están representadas por aquellas historias que surgen mediante múltiples y diferentes plataformas. Son formas de narrar que pueden expandirse mediante diferentes sistemas de significación, verbal, icónico, audiovisual, interactivo, entre otros, y medios como el cine, la televisión, video juegos, podcast, etc., favoreciendo las interacciones y la co-creación mediante el desarrollo del aprendizaje colaborativo. El uso de rutas de aprendizaje en su construcción facilita la orientación del proceso y el logro preciso de las competencias y objetivos.

La idea de construir narrativas en las aulas virtuales responde a la necesidad de sostener los discursos para la enseñanza virtual bajo una lógica transmedia, basada en la capacidad de conexión con otros sistemas que puedan nutrirlos y hacer de estos procesos algo más efectivo y cónsono con las nuevas realidades sociales y educativas. De manera, que las rutas de aprendizaje deben convertirse en herramientas cognitivas que faciliten la conexión de diferentes medios y formatos para conducir la enseñanza y facilitar el aprendizaje.

Con las rutas de aprendizaje se asegura el logro de las competencias y se brindan herramientas para que la persona que aprende las valore como modelos metacognitivos. Ser consciente de lo que se hace facilita el éxito en el logro del aprendizaje; por lo tanto, la metacognición, que supone la regulación de la cognición y supervisión del aprendizaje mediante la planificación, monitoreo de las actividades de aprendizaje y la evaluación de la eficiencia y eficacia, tanto de las acciones como de los resultados (Valenzuela, 2019), es de suma importancia en el desarrollo cognitivo de aquellas personas que experimentan procesos de auto-gestión y formación a través de las aulas virtuales.

Las narrativas transmedia requieren de estrategias colaborativas en línea. Esto supone una reorganización de los procesos de aprendizaje. La naturaleza de la educación virtual plantea que los seres humanos son capaces de aprender desde distintos lugares y tiempos diferentes, a través de intercambio e interacción social para despertar procesos internos que sean transferidos a contextos reales. No puede dejarse a un lado el uso de actividades cognitivas en la construcción de narrativas, porque aportan sentido a los procesos o sistemas de formación, capacitación y aprendizaje que se pretenden trabajar en aulas virtuales, o en cualquier otro entorno de aprendizaje.

Las narrativas transmedia orientan la realización de tareas y actividades de índole cognitiva, permitiéndole al participante de la formación en línea, la demostración de su capacidad comprensiva ante el desarrollo de cualquier contenido a través de actividades individuales o colectivas.

Si se requiere construir una narrativa transmedia que aborde cualquier contenido para un curso en una plataforma de *e-learning*, se deberá precisar, a partir de las competencias u objetivos definidos, una lista secuencial de las actividades de procesamiento y ejecución que se desarrollarán; esta secuencia de actividades representaría la ruta de aprendizaje que estará distribuida a lo largo de toda la secuencia didáctica; se deberán establecer y describir los métodos que se utilizarán para el logro de cada actividad de procesamiento y ejecución, a su vez, se deben definir los medios, plataformas y formato a utilizar para desarrollar la narrativa.

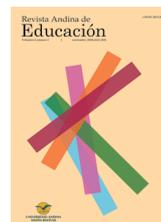
En cuanto a las valoraciones de estos procesos, la construcción de los ítems de evaluación debe responder a cada una de las actividades cognitivas y de comprensión propuestas en la ruta de aprendizaje y, por supuesto, a las competencias u objetivos definidos al inicio del proceso.

Referencias

- Adell, J., Castellet J., & Pascual, J. (2004). *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I*. Barcelona: Centre d'Educació i Noves Tecnologies (CENT) de la Universitat Jaume I.
- Adúriz, A., & Revel, A. (2016). El pensamiento narrativo en la enseñanza de las ciencias. *Inter Ação*, 41(3) 691-704. doi:10.5216/ia.v41i3.41940
- Alonso, E., & Murgia, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativas transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, 33, 203-222. doi:10.32870/cys.v0i33.7039
- Alvarado, A. (2003). Diseño Instruccional para la producción de cursos en línea y e-learning. *Docencia Universitaria*, 1(4), 9-24.
- Aparicio, Y., & Pérez, M. (2020). *Storytelling. La lectura de álbumes ilustrados en la enseñanza de la lengua inglesa*. Madrid: Pirámide.
- Aranguren, G. (2018). La estrategia verbal de enseñanza y el aprendizaje cooperativo integrado con películas de ciencia ficción. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 9-29.
- Aranguren, G. (2020). Lineamientos estratégicos para la consolidación de una escuela inteligente y su noción de felicidad. *Revista de Educación*, 44(2). doi:10.15517/revedu.v44i2.37605
- Asensio, J. M. (20-22 de octubre, 2011). Plasticidad, nuevas tecnologías y cambios mentales ¿qué pedagogía? *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona, España.
- Atehortúa A., & Adriana A. (2010). Dificultades de los estudiantes en la adaptación de la metodología de educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, CERES Villa de San Sebastián de la Plata, Huila. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9(2), 55-78. doi:10.22490/25391887.672
- Bachelor, J. W. (2019). El aula presencial, semipresencial, virtual e invertida: Un estudio comparativo de métodos didácticos en la enseñanza de L2. *Revista de Educación*, 43, (2). doi:10.15517/revedu.v43i2.34014
- Bautista, A. (2004). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario*. Madrid: Akal.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Busto, A., & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacio de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *RMIE*, 15(44), 163-184.
- Castaño, C., & Cabero, J. (2013). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Madrid: Síntesis.
- Castejón, J. L., & Gilar, R. (2005). Evaluación del estilo de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 137-152.
- Chadwick, C. B. (1991). Una revolución verde en la educación: Las estrategias de aprendizaje. *Revista de Psicología*, 9(1), 3-14. doi:10.18800/psico.199101.001
- Chadwick, C. B. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas del aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 163-184.
- Chomski, D. (2014). *EduStorytelling. El arte de contar historias para la vida cotidiana y los aprendizajes*. Barcelona: UOC.
- Colás, M. P. (Noviembre de 2006). *Metodología pedagógica para e-learning desde un enfoque sociocultural*. En Metodología Pedagógica para e-learning, VI Conferencia Internacional sobre E-learning y Tecnologías de Educación. Lisboa: Portugal.
- Costa, C., & Piñero, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *ICONO* 14, 1(2), 102-125. doi:10.7195/ri14.v10i2.156
- Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencontro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.
- Domínguez, R. (2016). Los entornos personales de aprendizaje. En M. L. Cacheiro, R., Sánchez, y L. González (coords.), *Recursos tecnológicos en contextos educativos* (pp. 135 - 159). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández-Pampillón, A. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. En M. C. López Alonso (ed.) y M. Matesanz del Barrio (coord.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp. 45 - 76). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fuentes, J. L., Esteban, F., & Caro, C. (2015). *Vivir en Internet. Retos y reflexiones para la educación*. Madrid: Síntesis.

- Gamio, G. (2018). Narrativas y metánoia. El proceso de cambio de perspectiva basado en transiciones. En C. Monteagudo, y P. Quintanilla. *Los caminos de la filosofía. Diálogo y Método*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú/Fondo Editorial.
- García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 09-22. doi:10.5944/ried.21.1.19683
- García-Valcárcel, A., Muñoz-Repiso, A., & Hernández, A. (2013). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Garduño, E. (2020). Rutas de aprendizaje en la inducción, ingreso y seguimiento de un proceso de formación. *Revista Educación*, 44(2). doi:10.15517/revedu.v44i2.38859
- Gil, J., & Mataveli, M. (2018). Medios y redes para el aprendizaje. En M. L. Cacheiro, *Educación y Tecnología: Estrategias didácticas para la integración de la TIC* (pp. 161-181). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gilar, C. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante.
- Gros, B. (2011). El modelo educativo basado en la actividad de aprendizaje. En B. Gros (ed.), *Evolución y retos de la educación virtual construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp. 13 - 26). Barcelona: UOC.
- Hernández-Bieliukas, Y., & Aranguren, G. (2016). Patrón tecnopedagógico: ruta de aprendizaje basado en actividades comprensivas. *Revista Vínculos*, 13(2), 30-39.
- Hernández-Bieliukas, Y., Mogollón, I., & Aranguren, G. (2019). Patrón tecnopedagógico: ruta de aprendizaje para el desarrollo de habilidades cognitivas. En T. E Vaquero, B. E. Brescó, R. J. I. Coiduras, y F. F.X. Carrera (comps.), *Educación con tecnología. Un compromiso social. Iniciativas y resultados de investigaciones y experiencias de innovación educativa* (pp. 2161 - 2177). Lleida: Universitat de Lleida. doi:10.21001/educ-tec.2019
- Jenkins, H. (2010). Transmedia Storytelling and Entertainment: An annotated syllabus. *Continuum*, 24(6), 943-958. doi:10.1080/10304312.2010.510599
- Latorre, M. (2014). Mapas de progresos del aprendizaje (MPA) y Rutas de Aprendizaje (RA) en Perú - 2013. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 211-231. doi:10.15381/rinvp.v16i1.3928
- López, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Malbrán, M. C. (2012). La educación a distancia(EAD): Una perspectiva cognitiva. *Signos Universitarios*, 31(48), 43-52.
- Martínez, N. L. (2015). El trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales. En L. Galindo, *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales* (pp. 15 - 39). Guadalajara: CENID.
- Martínez, R. (2013). *Sloodle. Conexión de entornos de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Martínez, J., López, G., Rodríguez, V., & Martínez, A. L. (2015). El Aprendizaje Distribuido. Primer paso a la virtualidad en la Enseñanza en el Nivel Universitario. *PAG, Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3), 1-14.
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. doi:10.20511/pyr2013.v1n2.48
- Ministerio de Educación de Perú. (2015). *Rutas de Aprendizaje. Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? II Ciclo. Área curricular: Comunicación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Monroy, A.; Hernández, I. A. y Jiménez, M. (2018). Aulas Digitales en la Educación Superior: Caso México. *Revista Formación Universitaria*, 11(5), 93-104. doi:10.4067/S0718-50062018000500093
- Moreno, J. (2018). Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En M. L. Cacheiro, *Educación y Tecnología: Estrategias didácticas para la integración de las TIC* (pp. 6-26). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Muñoz, J. P. (2008). Las rutas de aprendizaje: una estrategia novedosa de desarrollo rural con identidad territorial. El caso de Cauca-Nariño (Colombia). *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 5(60), 113-132.
- Navarro, M. (2016). *Aprendizaje distribuido en red y diseño instruccional en programas de postgrados* [Documento en línea].
- Olarte, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas Laborales*, 138, 285-313.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2014). *Metodologías de E-learning. Una guía para el diseño y desarrollo de cursos de aprendizaje empleando tecnologías de la información y las comunicaciones*. Roma: FAO.
- Organización Panamericana de la Salud. (2020, marzo 16). *Orientación ética sobre cuestiones planteadas por la pandemia del nuevo coronavirus (COVID-19)*.
- Ortiz, E. F. (2018). Narrativas transmedia en el aula de clase: reconocimiento, disputa y construcción permanente. *Educación y Ciudad*, 35, 179-188. doi:10.36737/01230425.V0.N35.2018.1973
- Pérez de Laborda, M. (2018). ¿Qué es el hombre? En M. Pérez De Laborda, F. J. Soler, y C. E. Vanney (comps.) (pp. 4-7). *¿Quiénes somos? Cuestiones en torno al ser humano*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Ralón, L., Vieta, M., & Vásquez, M. L. (2004). De(formación en línea): acerca de las desventajas de la educación virtual. *Comunicar*, 22, 171-176. doi:10.3916/C22-2004-26
- Reyero, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 12, 111-127.
- Ríos, I. N. (2016). Uso de la narrativa transmedia en entornos académicos virtuales o bimodales. *Miradas*, 1(14), 113-121. doi:10.22517/25393812.15641
- Rosendo, N. (2019). *Proceso de ideación de contenidos didácticos empleando el transmedia storytelling. Puntos de entrada, narrativa, experiencia, plataformas, canales, medios*. Storytelling y transmedia en e-learning. Proyecto Open Course Ware-UNIA, Universidad Internacional de Andalucía.

- Santoveña-Casal, S. (2019). *Análisis de pedagogía digitales. Comunicación, Redes Sociales y nuevas narrativas*. Barcelona: Octaedro.
- Savater, F. (2009). *La tarea del héroe*. Barcelona: Ariel.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Centro Libros PAPP.
- Scolari, C. A., Lugo, N., & Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. doi:10.4185/RLCS-2019-1324
- Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje*. Barcelona: UOC, Editorial.
- Tapia, C. E. (2016). *El aprendizaje en la educación a distancia* [documento en línea].
- Toca, C. E., & Carrillo, J. (2019). Los entornos de aprendizaje inmersivos y la enseñanza a ciber-generaciones. *Educação e Pesquisa*, 45(1), 1-20. doi:10.1590/s1678-4634201945187369
- Valenzuela, M. A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45 (1), 1-20. doi:10.1590/S1678-4634201945187571
- Vázquez E., Reyna J., González N. I., Hernández, M. A., & Uvalle, Y. (2019). Las TIC como estrategia didáctica innovadora para el diseño del curso: historia de la educación en México del primer semestre de la licenciatura en educación primaria. En: E. Vaquero, E. Brescó, J. Coi-duras, y X. Carrera. *Educación con tecnología. Un compromiso social. Iniciativas y resultados de investigaciones y experiencias de innovación educativa* (pp. 1795-1810). Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida. doi:10.21001/edutec.2019
- Villegas, I. (2013). *Los usos educativos de las narrativas transmedia*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación.
- Zurita, M. S. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista Educare*, 24(1), 51-74. doi:10.46498/reduipb.v24i1.1226



El portafolio digital síncrono interactivo

The interactive synchronous digital portfolio

Diego Marcelo Tipán Renjifo^a 

^a Universidad Tecnológica Indoamérica. Maestría en Educación, Mención en Pedagogía en Entornos Digitales. Machala y Sabanilla. Quito, Ecuador

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 19 de noviembre de 2020

Aceptado el 03 de abril de 2021

Publicado el 05 de abril de 2021

Palabras clave:

Portafolio digital

Portafolio síncrono

Portafolio interactivo

ARTICLE INFO

Article history:

Received November 19, 2020

Accepted April 03, 2021

Published April 05, 2021

keywords:

Digital portfolio

Synchronous portfolio

Interactive portfolio

RESUMEN

El presente trabajo presenta la propuesta del portafolio digital síncrono interactivo como estrategia metodológica innovadora en el contexto de la sociedad red, para fortalecer la cultura autoevaluativa y alcanzar un alto grado de aprendizaje e interactividad durante las sesiones virtuales síncronas. En los momentos de enseñanza aprendizaje síncronos se promueve el aprendizaje en forma de monólogo del docente mediante la videoconferencia y esto no posibilita la participación, construcción e interactividad del aprendizaje por parte del estudiante. El portafolio digital síncrono interactivo se propone como alternativa. Según los resultados obtenidos se puede aplicar esta estrategia metodológica innovadora en las videoconferencias, fortaleciendo los procesos de autoevaluación, criticidad, metacognición, creatividad, participación continua e interactividad durante las clases virtuales.

ABSTRACT

This research deals with the interactive synchronous digital portfolio as an innovative methodological strategy in the network society, strengthening the self-assessment culture and achieving a high degree of learning and interactivity during synchronous virtual sessions. In the synchronous teaching-learning moments, learning is promoted in the form of a teacher's monologue through video conferencing, not allowing the students' participation, construction, and interactivity of learning. The interactive synchronous digital portfolio is proposed as an alternative. According to the results, this innovative methodological strategy can be applied in videoconferences, strengthening the processes of self-evaluation, criticality, metacognition, creativity, continuous participation, and interactivity during virtual classes.

© 2021 Tipán Renjifo CC BY-NC 4.0

1. Introducción

Durante las clases virtuales basadas en la videoconferencia no existe una estrategia metodológica de autoevaluación e interactiva adecuada. En los momentos de enseñanza y aprendizaje síncronos se promueve el aprendizaje de forma tradicional repitiendo el monólogo de la presencialidad por parte del docente virtual y esto no posibilita la participación activa, la interacción y la construcción del aprendizaje por parte del estudiante.

La presente investigación se fundamenta en la aplicación de una estrategia metodológica innovadora y propone analizar los resultados obtenidos tras su implementación; el centro de interés es: Potenciar la construcción del aprendizaje, la interactividad y la autoevaluación durante los encuentros virtuales síncronos.

El modelo que hoy se aplica en el contexto de la virtualidad es de un monólogo virtual docente, durante las videoconferencias la mayoría del tiempo interviene el docente y los estudiantes solo escuchan y participan muy poco; de manera similar a la educación tradicional mediante la clase magistral. Entonces, se ha llevado la clase presencial tradicional a lo virtual.

Es importante superar el modelo descrito, mediante una propuesta innovadora que brinde la posibilidad a los estudiantes de aprender en un contexto virtual, en el marco de la videoconferencia, y lograr interactividad, con una mejora en la construcción del aprendizaje, registrando los momentos de aprendizaje más representativos, a la vez que se construye un documento de autoevaluación.

El propósito de la investigación es presentar el portafolio digital síncrono interactivo como estrategia metodológica innovadora para la autoevaluación en el contexto de la sociedad red, para alcanzar un alto grado de aprendizaje e interactividad durante las sesiones de enseñanza aprendizaje virtuales síncronas.

*Autor principal: Diego Marcelo Tipán Renjifo. Universidad Tecnológica Indoamérica. Machala y Sabanilla. Quito, Ecuador. Correo electrónico: auditortic@gmail.com

1.1. Portafolio e interactividad

El portafolio digital, según Rey (2011), es una herramienta estructurada que permite utilizar la tecnología en ámbitos educativos para la evaluación de los aprendizajes, donde se incluyen los trabajos de los estudiantes así como la posibilidad de integrar sus reflexiones. La definición de portafolio digital acogida en esta investigación lo conceptualiza como una estrategia metodológica que se va a implementar para los encuentros sincrónicos, además de representar un sistema de evaluación que se integra en un seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se incluyen las evidencias del trabajo estudiantil en un periodo definido.

El portafolio digital síncrono interactivo facilita el análisis y la reflexión del proceso de aprendizaje y la inclusión de puntos de vista, y debe ser entendido más allá que un simple repositorio de evidencias trabajadas en tiempo real.

Dentro de las posibles taxonomías de los tipos de portafolio, Barret (2010) los clasifica como: de evaluación, de aprendizaje, de mejores prácticas y de transición. Como se observa, no existe una clasificación definida que integre la autoevaluación, metacognición y sincronía con el proceso enseñanza aprendizaje brindado a través de una videoconferencia.

Según Barret (2010), la interacción en el portafolio digital proporciona un enlace entre el proceso y el producto del aprendizaje al conectarse con los objetivos y/o resultados de aprendizaje, con su respectiva reflexión, que puede ser inmediata y facilita la retroalimentación como resultado de las experiencias cognitivas, permitiendo una posterior evaluación sumativa del aprendizaje.

Los niveles en los que se puede analizar la interacción son ascendentes, desde la simple participación en un chat hasta un trabajo colaborativo síncrono que se puede registrar en un portafolio digital, generando así contenidos propios de la red, pudiendo convertirse de esta forma en un ambiente personal de aprendizaje real.

Según Tur y Urbina (2016), los niveles de reflexión alrededor de las evidencias seleccionadas en un portafolio son cuatro: el primero va ligado a la simple descripción, el segundo nivel narra la actividad evidenciada, en el tercer nivel, el análisis de lo aprendido lleva a un grado de profundidad mayor, al justificar y analizar los aprendizajes, en el cuarto y último nivel, el estudiante, a través de sus evidencias, reflexiona sobre su aprendizaje anterior y lo ubica espacio-temporalmente para aprender de lo hecho y vislumbrar los aprendizajes futuros, lo que ayuda a lograr autonomía y autorregulación; el aprendizaje será transformador al observar la necesidad de cambio.

El portafolio digital síncrono, al ser interactivo, promueve todos los niveles de reflexión antes citados (Yein et al., 2017). Al registrar los aprendizajes, el estudiante reflexiona sobre ellos y comparte con sus pares y también con el docente lo que aprendió, así como se registran los nuevos retos o las necesidades de retroalimentación.

Gómez-Urritia y Faúndez (2013) puntualizan que el portafolio permite la constatación de logros y dificultades, el registro de evidencias relevantes multimediales, integrando la tecnología, además de ser un instrumento de autoevaluación, destacando su característica de metodología didáctica para la mejora de la práctica educativa.

Las universidades 2.0 han redireccionado sus procesos de formación, centrándose en los estudiantes, reformulando metodologías e incluyendo escenarios abiertos, de gran flexibilidad y mejora continua, donde el portafolio tiene características innovadoras, investigativas y evaluativas.

El portafolio se convierte, entonces, en una estrategia metodológica que posibilita atender las necesidades de cada uno de los estudiantes, ayudando a la organización de ideas, visibilizando cómo progresa su aprendizaje desde la autoevaluación, brindando la opción de analizar los resultados de su aprendizaje. Los programas utilizados de forma regular para implementar el portafolio suelen ser blogs, weblogs o cuadernos de bitácora, con el fin de estructurar y planificar las tareas, monitorear progresos y procesos, motivar el autoaprendizaje, orientar la toma de decisiones y potenciar la autocrítica.

Al seguir el análisis de Barberà (2016) sobre el estudio de los marcos conceptuales de los portafolios digitales en la universidad —que han logrado convocar organizaciones y redes temáticas europeas educativas en su entorno, con toda una estructura estatal que apoya la utilización de los portafolios digitales—, se deduce que el portafolio digital es una herramienta que permite implementar aspectos que la educación presencial no permite; se enfrenta entonces la educación a un paradigma que relaciona la tecnología con el aprendizaje y la evaluación.

La construcción del portafolio con apoyo de recursos virtuales facilita el acceso y le brinda versatilidad, de manera análoga al portafolio físico tradicional. En este caso, destacan los materiales multimedia incluidos a modo de librería y que posibilitan el seguimiento y la evaluación, siendo varios sus beneficios como, por ejemplo, el desarrollo de competencias tecnológicas, comunicativas, el desarrollo profesional, la reflexión continua, la retroalimentación y la evaluación procesual (Arráiz et al., 2016; Barberà, 2005; Cornejo-Sánchez, 2020).

El portafolio digital interactivo síncrono permite generar contenidos y recursos virtuales que son desarrollados por los estudiantes, a los que se les presenta la oportunidad de incrementar el conocimiento de aplicaciones, el manejo de recursos multimedia, el trabajo en equipo, el compartir información y la obtención de resultados como la construcción grupal del conocimiento por medio de un organizador gráfico o el desarrollo de ejercicios y problemas durante la clase virtual.

1.2. Estrategias metodológicas colaborativas e interactivas

Como manifiesta Bonilla (2020), entre las estrategias metodológicas interactivas más apropiadas para la universidad resalta el e-learning, basado en la implementación de módulos sustentados en las necesidades educativas del estudiante. Se destaca el trabajo autónomo que se efectúa en el nivel superior, donde las actividades que se implementan son tanto individuales como grupales, así como la intervención en plataformas virtuales, para gestionar el aprendizaje.

Es notorio que el carácter innovador de la implementación de la tecnología deja su huella en el estudiante de educación superior, ya que debe interactuar con plataformas y entornos virtuales de enseñanza aprendizaje, que son reconocidas en sí como herramientas innovadoras, que promueven la autonomía y la interactividad (Barberà et al., 2016; Guasch et al., 2009).

Según Pérez Ambuludi (2017), al aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología como estrategia metodológica interactiva que debe planificarse y que posibilita las relaciones interpersonales, permite destacar que se provoca un proceso comunicativo en la videoconferencia, que genera un intercambio de ideas, experiencias y valores, además de sentimientos y actitudes; durante el trabajo grupal en la virtualidad los conocimientos previos se fortalecen y se potencia el aprendizaje significativo.

Entonces, el docente debe generar espacios de aprendizaje colaborativo y durante la videoconferencia proponer la creación del portafolio digital interactivo síncrono, donde se registran las tareas en equipo y actividades comunes, de tal modo que se propicie una generación de espacios personales y grupales de aprendizaje, mediante la interacción comunicativa que promueve la construcción del aprendizaje guiado por el docente.

Castillo (2018), al efectuar un análisis comparativo de videoconferencias interactivas en internet, destaca que existen variedad de herramientas de videoconferencia interactiva divididas en alojamientos, servidores y programas. Este proceso se basa en la comunicación entre usuarios. Tanto en empresas como en ámbitos educativos se usan para facilitar reuniones y conferencias. La posibilidad de disminuir el traslado de personas es una de las ventajas de utilizar la videoconferencia, además de la interactividad. Cuando el aprendizaje se centra en la video-clase, se señala que la videoconferencia es una herramienta que rompe la enseñanza tradicional generando una interrelación instantánea.

Se debe entender entonces que la videoconferencia como tal garantiza una interactividad, pero mirando más allá en el campo pedagógico, al efectuar la clase hoy, se lo hace como una emulación de la clase magistral llevada al internet, donde los docentes mantienen un modelo basado en la enseñanza tradicional, donde sus conocimientos son impartidos al estudiante.

El portafolio digital interactivo permite la interacción desde otro enfoque, que se basa en la participación de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje, que no solo se sostiene en la videoconferencia a la que está asistiendo, sino que se le permite autoevaluarse en los momentos en los cuales está desarrollando un aprendizaje de acuerdo a su autonomía de trabajo.

1.3. Creatividad y tecnología en la virtualidad

La creatividad en conjunto con la tecnología se debe repensar desde los espacios de las distintas perspectivas profesionales de la educación, desde el enfoque multidisciplinar y de la era digital; la interacción en la red proporciona un espacio donde se participa de forma más activa y creativa, en la llamada virtualidad real (Loveless, & Williamson, 2017; Renwick, 2017). Los procesos educativos interaccionan con la tecnología, desde la construcción, la interacción misma y la conexión, se vislumbra entonces el vínculo entre la mente del estudiante y la tecnología.

Durante la interacción virtual-digital emerge la construcción, interacción y conexión. El perfil del estudiante de hoy necesita de estos componentes, que son conceptos fundamentales del portafolio digital interactivo.

Arias (2019), califica el sentido del entendimiento de la tecnología como clave alrededor del pensamiento y como aspecto amplificador del dominio cognitivo del ser humano. Es importante llegar a un acuerdo alrededor del rol de la tecnología y de las evidencias generadas por ella, que son registradas en el portafolio; la posición epistemológica en la que se ubica la estrategia metodológica del portafolio digital síncrono en la sociedad red es la de un papel que va más allá del simple recurso, evidencia o apoyo, sino que se convierte en un constructo artefactual.

Tur y Urbina (2016) señalan que la categoría de artefacto en el contexto de la sociedad red debe ser entendida como un objeto correspondiente a la unidad de aprendizaje; la reunión coherente y sistémica de estos elementos conforman un portafolio.

2. Metodología y materiales

El ejercicio académico se llevó a efecto en la Universidad Tecnológica Indoamérica, en las facultades de Arquitectura y Derecho. La investigación contó con la participación de una población de 103 estudiantes de las asignaturas de Matemática, Geometría Plana y Trigonometría y Física Aplicada de la carrera de Arquitectura y de la asignatura de Estadística de la carrera de Derecho. Estas asignaturas se imparten normalmente en modalidad presencial, pero debido a la pandemia de COVID-19, durante el segundo semestre de 2020 se desarrollaron de manera virtual.

Los estudiantes, cuyas edades estaban comprendidas entre los 18 y los 21 años, trabajaron con la estrategia metodológica que incorporaba el portafolio digital síncrono durante este semestre. En el marco de la pandemia y ante la necesidad de implementar las clases totalmente virtuales, los estudiantes dispusieron de medios tecnológicos como teléfono móvil, tableta o computadora. Se destaca el hecho que en la carrera de Arquitectura era inédita la inclusión de la modalidad totalmente virtual.

El enfoque metodológico fue mixto, cualitativo en cuanto a la comprensión y descripción de la naturaleza del portafolio digital y la interpretación de la información obtenida y cuantitativo en la recolección de datos sobre la experiencia mediante una encuesta.

La validación del instrumento estuvo a cargo de tres docentes de la universidad, expertos en pedagogía y en docencia virtual, y se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad del instrumento.

El cuestionario administrado (Tabla 1) permitió cuantificar la experiencia de utilización de la estrategia metodológica innovadora según su utilidad y motivación, innovación, reflexión acerca de los aprendizajes y metacognición, facilidad de uso, y grado de interacción.

Como estrategia metodológica se implementaron diversas herramientas tecnológicas cuya aplicación se fue registrando en el portafolio digital en los encuentros síncronos, aplicadas a la resolución de actividades diversas, todas incluidas en el portafolio dentro un documento de texto. Esto fue posible gracias a la digitalización de todo lo creado y elaborado por el estudiante, capturando los momentos importantes del aprendizaje, según su propio juicio. Para la implementación de la estrategia metodológica del portafolio digital síncrono interactivo se aplicó el algoritmo que se muestra en la Figura 1.

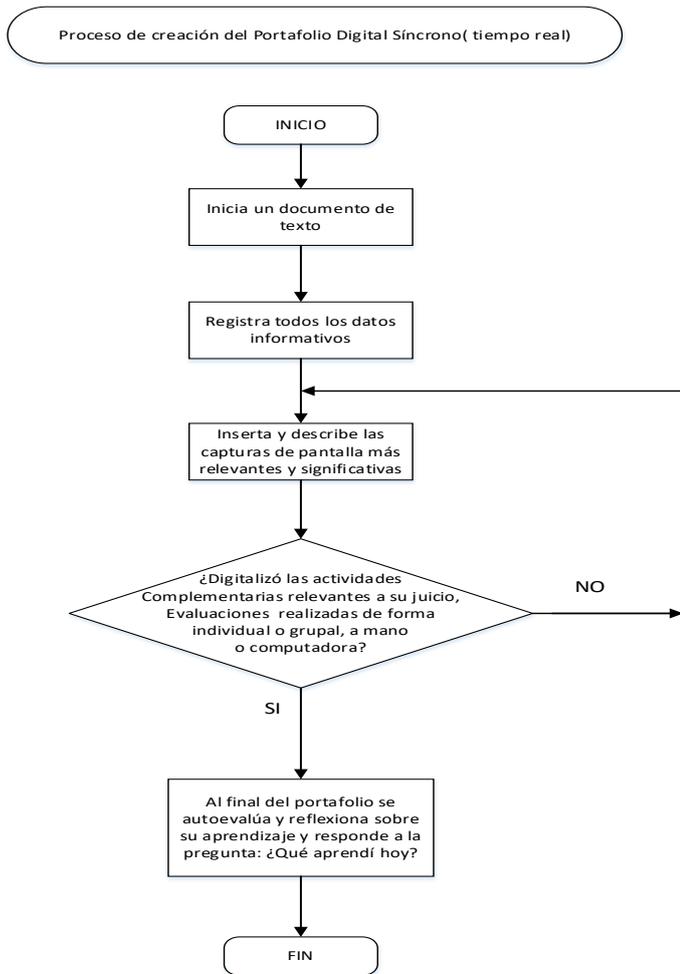


Fig. 1. Flujograma de creación del portafolio digital síncrono interactivo
Elaboración: El autor.

El procedimiento desarrollado por los estudiantes se señala en las siguientes líneas:

1. Insertan en un documento de texto las capturas de pantalla más representativas del desarrollo de su aprendizaje (se sugirieron cinco, para dos horas de trabajo).
2. A cada captura se le asigna una descripción.
3. Las capturas deben corresponder a aprendizajes significativos y representativos, logrados por los estudiantes y son digitalizaciones de:
 - a. Resolución de ejercicios, en el cuaderno de trabajo, a mano.
 - b. Elaboración de organizadores gráficos, a mano, a computador o una mixtura de ellos.
 - c. Evaluaciones.
 - d. Desarrollo de talleres grupales.
 - e. Trabajo con simuladores
 - f. Todas las actividades relevantes desarrolladas por los estudiantes durante el evento síncrono.
4. Al final de la clase, el estudiante se cuestiona y reflexiona sobre su aprendizaje respondiendo a: ¿Qué aprendí en esta clase? Escribe la respuesta al final del documento.
5. El docente retroalimenta los resultados obtenidos.
6. Los estudiantes con la guía del docente pueden:
 - a. Exponer y explicar sus portafolios al final de la clase o al inicio de la siguiente sesión.
 - b. Reflexionar sobre lo que aprendieron en los momentos claves.

- c. Señalar los aspectos a trabajar y reforzar la próxima clase.
- d. Auto evaluar sus trabajos.
- e. Coevaluar los portafolios de los compañeros.
- f. Aplicar rúbricas.

Con el fin de recoger información sobre la experiencia, una vez aplicada la estrategia metodológica del portafolio digital síncrono interactivo, se propuso una encuesta con un total de 12 preguntas, con respuestas basadas en una escala de Likert de 5 ítems, donde 1 representa a la opción "Totalmente en desacuerdo", 2: "Parcialmente de acuerdo"; 3: "Indiferente", 4: "Parcialmente de acuerdo" y 5 representa la opción "Totalmente de acuerdo". El cuestionario se aplicó a los 103 estudiantes que trabajaron con el portafolio digital síncrono interactivo. En la [Tabla 1](#) se señalan las medidas estadísticas descriptivas de media y desviación estándar obtenidas con el programa SPSS.

Tabla 1. Medidas descriptivas.

Preguntas	Media	Desv.	n
1. El portafolio digital desarrollado durante la clase videoconferencia, le permite recopilar los momentos en los que usted alcanzó mayor aprendizaje.	3,97	1,382	103
2. El portafolio digital promueve la reflexión respecto de su aprendizaje durante y después de la clase videoconferencia.	3,99	1,339	103
3. El portafolio digital posibilita su formación, mediante el registro de las actividades de aprendizaje que realiza durante la videoconferencia.	4,00	1,372	103
4. El portafolio digital evidencia el nivel de logro del aprendizaje mediante la autoevaluación.	3,83	1,294	103
5. Las capturas de pantalla (digitalización) efectuadas para crear el portafolio digital, fueron seleccionadas por ser los momentos más importantes de su aprendizaje.	4,12	1,223	103
6. Al crear el portafolio digital tiene la oportunidad de interactuar, al incluir actividades como: mapas mentales, evaluaciones, ejercicios, gráficas y apuntes.	4,13	1,419	103
7. El manejo de la tecnología al ir construyendo el portafolio no representa mayores inconvenientes.	3,85	1,417	103
8. El portafolio digital genera participación activa y una clase virtual más interactiva.	3,82	1,289	103
9. Al construir el portafolio digital interactivo usted es el generador de su propio aprendizaje.	3,96	1,328	103
10. El portafolio digital es una herramienta interactiva que motiva el trabajo individual y en equipo.	3,78	1,290	103
11. La creatividad se promueve al elaborar el portafolio, mediante la utilización de diversas herramientas tecnológicas y la digitalización de las evidencias de los aprendizajes.	4,09	1,351	103
12. El nivel de dificultad para la creación del portafolio digital me parece mínimo.	3,85	1,346	103

Fuente: Encuesta portafolio digital síncrono interactivo

Con el fin de garantizar la confiabilidad se aplicó el estadístico alfa de Cronbach, mediante el software SPSS, con un resultado de 0,974 (Tabla 2), lo que permite sostener que el nivel de confianza del cuestionario es muy alto.

Tabla 2. Resumen de procesamiento de casos.

Casos	n	%
Válido	103	100,0
Excluido*	0	,0
Total	103	100,0

* La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.
Fuente: Encuesta portafolio digital interactivo.

3. Resultados y discusión

El criterio de 103 estudiantes respecto del trabajo con el portafolio digital síncrono, se estructura en cuatro dimensiones: el aprendizaje en las videoconferencias (Figura 2), los procesos de autoevaluación (Figura 3), el uso de la tecnología (Figura 4), y la interactividad (Figura 5).

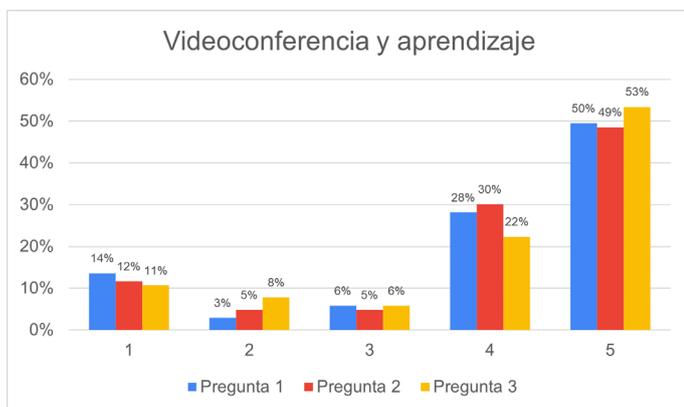


Fig. 2. Resultados, videoconferencias y aprendizaje, preguntas 1-3.

En relación con la videoconferencia y el aprendizaje, el 78% de los estudiantes señala estar de acuerdo con que el portafolio desarrollado durante la clase virtual le permite recopilar los momentos de mayor aprendizaje, el 79 % está de acuerdo con que se promueve la reflexión del aprendizaje durante y después de la videoconferencia y el 75 % está de acuerdo en que el portafolio digital interactivo síncrono posibilita la formación al registrar las actividades durante la videoconferencia.

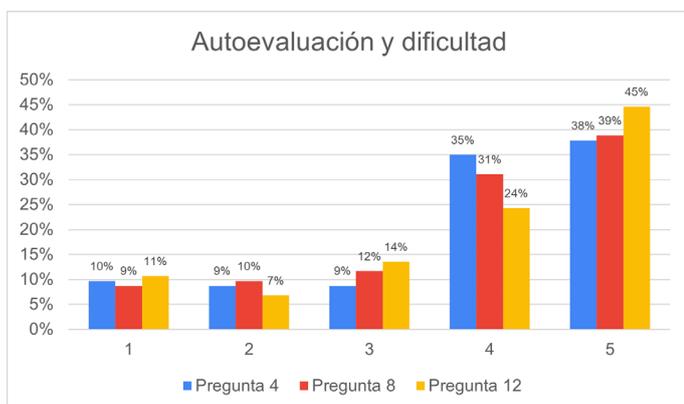


Fig. 3. Resultados, autoevaluación y dificultad, preguntas 4, 8 y 12.

La mayoría de encuestados, el 73%, manifiesta su acuerdo con que el portafolio evidencia el nivel de logro del

aprendizaje mediante la autoevaluación, el 70 % en que se genera participación activa y una clase más interactiva, y el 69 % en que el nivel de dificultad para la creación del portafolio es mínimo.

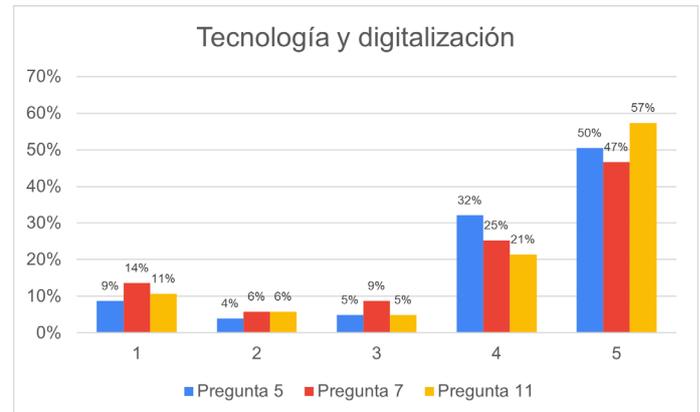


Fig. 4. Resultados, tecnología y digitalización, preguntas 5, 7 y 11.

Al indagar sobre si las digitalizaciones que crean el portafolio son los momentos más importantes de su aprendizaje, la mayoría, el 72 %, está de acuerdo, mientras que el 72 % está de acuerdo con que el manejo de la tecnología al construir el portafolio no representa inconvenientes, y para el 78 % la creatividad se promueve al elaborar el portafolio mediante la utilización de diversas herramientas tecnológicas.

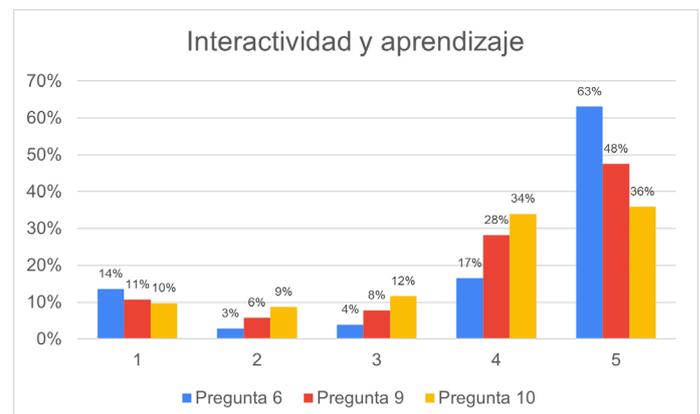


Fig. 5. Resultados, interactividad y aprendizaje, preguntas 6, 9 y 10.

Existe acuerdo en la mayoría de encuestados, 80%, sobre la creación del portafolio y la oportunidad de interactuar al incluir actividades como: mapas mentales, evaluaciones, ejercicios, gráficas y apuntes, el 76 % construye el portafolio para generar su propio aprendizaje, el 70 % está de acuerdo en que el portafolio es una herramienta interactiva que motiva el trabajo individual y en equipo.

Tal y como exponen Alanko (2019) y Kilbane (2017), los resultados obtenidos muestran que los momentos de aprendizaje son distintos para cada uno de los estudiantes. Dadas las diferencias de formación en ciencias básicas, la reflexión continua de los estudiantes alrededor de sus aprendizajes está ausente de la práctica educativa, la innovación del portafolio interactivo contribuye a mitigar la falta de reflexión durante el proceso. La evidencia registrada durante el aprendizaje, promueve una formación basada en hitos que marcan los aprendizajes más significativos, las diversas actividades que se pueden generar durante una clase videoconferencia son múltiples y variadas;

una de las fortalezas de aplicar el portafolio interactivo es evidenciar la construcción del aprendizaje mediante las acciones desarrolladas durante la clase.

Para redefinir el modelo de una clase virtual lineal y magistral se necesita que el estudiante se integre y evidencie las actividades durante el encuentro virtual, esto se logra mediante el portafolio digital síncrono interactivo. Al conseguir que una estrategia metodológica promueva el autoaprendizaje, se está abriendo las puertas a un proceso autoevaluativo y de trabajo autónomo, que en el contexto de la virtualidad es de alto interés para la educación y sociedad en general.

La creatividad se debe motivar en los estudiantes y el portafolio permite que el estudiante encuentre nuevas y mejores formas de presentar sus escritos, mapas mentales y demás acciones durante la clase videoconferencia, al ser el portafolio una estrategia de fácil acceso y utilidad por parte de los estudiantes.

En relación al contenido del portafolio digital, en general, se evidencia el trabajo del estudiante al término de un proceso, se le da un significado permitiendo incluir objetos como imágenes digitalizadas, sin mantener necesariamente una secuencialidad lineal al momento de aprender. Las características más representativas de un portafolio digital se basan en centrarse en el estudiante y cómo él aprende, existe total flexibilidad de las herramientas que pueden ser aplicadas, lo que permite el seguimiento del desempeño del estudiante por parte del docente, además de incluir momentos de coevaluación donde de forma grupal pueden, mediante una rúbrica, analizar los portafolios de los compañeros y vislumbrar aprendizajes que para muchos han pasado desapercibidos y que provocan un aprendizaje en equipo y los comentarios que el docente pueda señalar.

El portafolio digital síncrono enlaza e integra el aprendizaje con la evaluación, permitiendo mostrar el trabajo que desarrolla un estudiante durante un encuentro síncrono con su profesor. En el portafolio, es posible visibilizar como se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje, de forma que su construcción estimula la investigación y creatividad en el estudiante y, al reflejar el punto de vista del estudiante, se evidencian sus logros claves y representativos, así como sus dificultades. En las manos del profesor es una herramienta poderosa de gran importancia que permite el seguimiento de los aprendizajes.

4. Conclusiones

La propuesta del portafolio digital síncrono interactivo resultó en una iniciativa innovadora que ubica al estudiante en el centro del proceso educativo como su protagonista principal e integra aprendizaje, evaluación y tecnología, aplicando esta última en los momentos de encuentros síncronos. El portafolio es una innovadora estrategia metodológica que permite al docente mantener un constante monitoreo y evaluación de los resultados y logros de aprendizaje de sus estudiantes, a la par que permite a los estudiantes autoevaluarse y coevaluarse, además de promover un aprendizaje transformador que posibilita los niveles más altos de reflexión, generando una identidad propia alrededor de la selección de las situaciones, momentos y actividades más relevantes.

La interactividad como propuesta educativa es el motor

que genera esta estrategia y permite que los estudiantes se mantengan atentos a su esfuerzo de aprendizaje; sus logros son observados y descritos por ellos mismos de forma inmediata y al mismo tiempo, el portafolio permite identificar las necesidades de retroalimentación alrededor de una problemática planteada por el profesor. Al concluir con un criterio de lo aprendido durante el encuentro síncrono, se da sustento a un proceso autoevaluativo metacognitivo por parte del estudiante, que reflexiona sobre lo aprendido. Este proceso centrado en el estudiante permite, a su vez, una evaluación de tipo formativo e integral, siendo el estudiante actor de su propio aprendizaje.

La inclusión de las actividades más representativas que se han realizado durante la clase en el portafolio digital síncrono ayuda a que se logre un enfoque sistémico, una resignificación y redefinición de la práctica educativa. La tecnología asume un rol fundamental al convertirse en la mediadora y facilitadora de los aprendizajes, sea al elaborar un organizador gráfico de forma manual, en medio tecnológico o una mixtura de estos, posibilita mostrar el resultado del trabajo. La captura de imágenes, por ejemplo, posibilita evidenciar el aprendizaje.

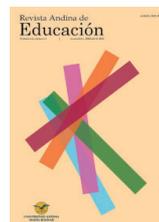
La estrategia metodológica del portafolio digital síncrono interactivo cimienta el concepto de Proceso de Enseñanza y Aprendizaje Síncrono (PEAS) como una extensión de este modelo pedagógico que necesita su propio recurso tecnológico sistémico, donde el papel del docente es, sobre todo, de guía. Con el apoyo de la tecnología, se logran altos niveles de aprendizaje que son el resultado de la interacción en la virtualidad. Se convierte entonces el portafolio en un entorno personal de aprendizaje, que conecta, agrupa y registra todas las experiencias educativas y muestra las múltiples aplicaciones utilizadas e implementadas en el proceso síncrono, además de promover la evaluación formativa, lo que redundará en la toma de decisiones de retroalimentación sobre lo aprendido mucho más prontas y cercanas a las dudas y vacíos surgidos en los estudiantes, sin tener que esperar el momento final sumativo de la evaluación, donde ya es demasiado tarde.

Una debilidad detectada es la escasa cultura autoevaluativa de parte de los estudiantes que es un problema estructural de la educación, ante tal hecho, se debe considerar un trabajo integral que involucre a todos los proyectos formativos y que responda a una visión institucional definida. Un dato no menor es que algunos estudiantes mostraron poca destreza investigativa y tecnológica ante los retos de utilizar software diverso, tanto en simuladores como en hojas electrónicas, lo que alimenta el hecho de no dar por hecho que al ser "nativos digitales" ellos pueden acceder de mejor y mayor manera a las aplicaciones propuestas.

Referencias

- Alanko, M., Kankaanranta, M., & Kenttälä, V. (2019). Implementation of Digital Portfolios in Early Childhood Education. En Bastiaens, Theo (Ed.) *Proceedings of Ed-Media + Innovate Learning 2019*. Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 313-321.
- Arias Duque, S. Y. (2019). *Portafolio profesional de educación* [Tesis de grado]. Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad San Francisco de Quito, Quito, Ecuador.

- Arraiz, A. M., Sabirón, F., Berbegal, A., & Falcón, C. (2016). La evaluación de competencias: el portafolio digital. *La Cuestión Universitaria*, 8, 140-151.
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-504.
- Barberà, E., Barujel, A. G., & Illera, J. L. R. (2016). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-12. doi:10.6018/red/50/7
- Barrett, H. (2010). Balancing the two faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6-14.
- Bonilla, M. Á., Benavides, J. P. C., Espinoza, F. J. A., & Castillo, D. F. P. (2020). Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *UISRAEL Revista Científica*, 7(3), 25-36. doi:10.35290/rcui.v7n3.2020.282
- Castillo, L. F. P. (2018). Análisis comparativo sobre alternativas para sistemas de videoconferencias interactivas en internet: Caso de estudio Universidad Católica de Cuenca. *ProSciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 2(8), 26-31.
- Cornejo-Sánchez, J. F., Limaymanta, C. H., Mezarina-Castañeda, R. D., & Gálvez-Nores, B. M. (2020). Digital Portfolio in The Development of Documentary Competence in University Students. *EDUSER*, 7(2), 95-108. doi:10.18050/eduser.v7i2.2541
- Gómez-Urrutia, V. E., & Faúndez, O. M. O. (2019). Portafolio reflexivo: una propuesta para la enseñanza de la Metodología Cualitativa. *Zona Próxima*, 31, 87-106.
- Guasch, T., Ortiz, L. G., & Barberà, E. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 9(8), 1-11.
- Kilbane, C. R., & Milman, N. B. (2017). Examining the Impact of the Creation of Digital Portfolios by High School Teachers and Their Students on Teaching and Learning. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 101-109.
- Loveless, A., & Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Perez Ambuludi, M. E. (2017). *El aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica interactiva y su incidencia en las relaciones interpersonales* [Tesis de grado]. UTMACH, Unidad Académica de Ciencias Sociales, Machala, Ecuador.
- Renwick, M. (2017). *Digital portfolios in the classroom: Showcasing and assessing student work*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rey Sánchez, E., & Escalera Gámiz, Á. M. (2011). El portafolio digital un nuevo instrumento de evaluación. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 21, 1-10.
- Tur, G., Urbina, S., & Forteza, D. (2019). Rubric-Based Formative Assessment in Process Eportfolio: Towards Self-Regulated Learning. *Digital Education Review*, 35, 18-35.
- Yein, L. X., Ket, A. M. E., Othman, M., Ismail, L., & Aralas, D. (2017). Digital Portfolios Application: A Tool to Become a Reflective ESL Teacher. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 17(14), 453-462. doi:10.6007/IJARBSS/v7-i14/3681



Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.11>

Compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, Perú

Engagement to school tasks in primary school students from two educational institutions in Metropolitan Lima, Peru

Fátima Brenda Veliz-Huanca^{*,a} , Marilyn Yesenia Diaz-Asto^a , Edith Gissela Rivera-Arellano^a , Emilio Oswaldo Vega-Gonzales^a 

^a Universidad César Vallejo, Sede Lima-Este. Av. Del Parque 640, San Juan de Lurigancho 15434, Perú.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 10 de enero de 2021

Aceptado el 05 de abril de 2021

Publicado el 15 de abril de 2021

Palabras clave:

Compromiso escolar
Educación primaria
Tarea escolar

ARTICLE INFO

Article history:

Received January 10, 2021

Accepted April 05, 2021

Published April 15, 2021

keywords:

School engagement
Primary education
School tasks

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria, así como las diferencias existentes entre los estudiantes según su género y el grado al que pertenecen. El estudio tuvo un diseño observacional, de nivel descriptivo comparativo y corte transversal, y contó con una muestra formada por 121 estudiantes de 4^o a 6^o grado de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, Perú, con edades entre 9 y 12 años, en quienes se aplicó la Escala de Compromiso hacia las Tareas Escolares de Rigo y Donolo. Los resultados indican que el nivel alto predominó en las tres dimensiones del compromiso: afectivo (57,9 %), conductual (64,5 %) y cognitivo (69,4 %). La comparación según el género y la institución educativa no evidenciaron diferencias significativas en ninguna dimensión; y, en relación al grado, sólo se halló diferencia significativa para la dimensión cognitiva ($p=0,030$). Se concluye que existe un nivel de compromiso hacia las tareas escolares alto entre los estudiantes de primaria, siendo este mayor entre los que pertenecen a sexto grado, para la dimensión cognitiva.

ABSTRACT

The present research aimed to determine the level of engagement to school tasks in primary school students and the differences between students according to their gender and the grade they study. The study had an observational, descriptive comparative level and cross-sectional design, and had a sample made up of 121 students from 4th to 6th grade of primary school from two educational institutions in Metropolitan Lima, Peru, aged between 9 and 12 years old, in whom Rigo and Donolo's Scale of Commitment to School Tasks was applied. The results indicate that the high level predominated in the three dimensions of commitment: affective (57.9 %), behavioral (64.5 %), and cognitive (69.4 %). Comparison according to gender and the educational institution did not show significant differences in any dimension. Concerning grade, only found a significant difference for the cognitive dimension ($p=0.030$). It is concluded that there is a high level of engagement to school tasks among primary school students, this being higher among those who belong to sixth grade, for the cognitive dimension.

© 2021 Veliz-Huanca, Diaz-Asto, Rivera-Arellano, & Vega-Gonzales CC BY-NC 4.0

1. Introducción

En los tiempos actuales es una tarea difícil para el docente conseguir que los estudiantes se comprometan a cumplir con las actividades educativas. Esto se debe básicamente a que los contenidos educativos suelen ser poco atractivos para ellos, cuando se comparan con las distracciones tecnológicas que rodean a esta nueva generación de estudiantes (Rigo, 2019, p. 69). Ello obliga a los docentes a actualizarse y ampliar su gama de recursos pedagógicos con el fin de atraer la atención de sus estudiantes, en especial los de grados de primaria, quienes tienen una mayor curiosidad y avidez por aprender.

*Autor principal: Emilio Oswaldo Vega-Gonzales. Universidad César Vallejo, Sede Lima-Este. Av. Del Parque 640, San Juan de Lurigancho 15434, Perú. Correo electrónico: emilioswald@gmail.com

El compromiso escolar, también llamado involucramiento escolar, y en inglés *engagement*, representa un constructo muy complejo, que suele reflejarse en el progreso y logro académico que resulta de las acciones tomadas por el alumno, pero no responde de forma exclusiva a las prácticas disciplinares y escolares del alumno tanto dentro como fuera del aula, sino que está estrechamente relacionado con las características del maestro o el método de enseñanza elegido, así como la influencia de sus pares, familiares u otra persona adulta que forme parte de la organización o el proceso educativo (Borges, 2015, p. 13).

El compromiso escolar en estudiantes de primaria es un tema de investigación reciente. Se han reportado estudios que evidencian la estrecha relación entre la calidad

de la enseñanza y el apoyo emocional de los profesores con el grado de compromiso de estudiantes de primaria, y que este compromiso suele ir disminuyendo a medida que avanzan a la educación secundaria (Havik, & Westergård, 2019, p. 496). También se ha encontrado una posible influencia de la cultura de un país y el grado de compromiso escolar de los estudiantes, especialmente en comunidades chinas, la cual no sólo estaría relacionada con su conducta positiva hacia el cumplimiento de las tareas sino también con el bienestar subjetivo percibido por los estudiantes al asistir al colegio (Zhu et al., 2019, p. 286).

Entre los factores contextuales que pueden afectar el compromiso del estudiante, se ha encontrado que la influencia de los pares es el más relevante, relegando la influencia de los padres a un segundo lugar, mientras que el apoyo de los docentes no representa un valor significativo, lo cual puede explicarse por la existencia de algún modelo centrado en el docente en vez del estudiante (Ansong et al., 2017, p. 51). También se ha reportado que el compromiso del estudiante se comporta como un mediador entre la inteligencia emocional percibida y el rendimiento académico, especialmente cuando el mayor grado de compromiso está acompañado con un menor grado de estrés (Serrano, & Andreu, 2016, p. 357).

Esta tendencia a investigar los posibles factores que determinan el compromiso escolar en los países donde el nivel educativo es mucho mayor debe servir de referencia para abordar esta problemática en el Perú y otros países de la región, en donde la evaluación del compromiso escolar es apenas considerada, y los estudios se centran más en el compromiso del docente y los padres de familia, considerando al estudiante como un ente pasivo dentro del proceso educativo.

De forma reciente, se han encontrado pocos estudios que aborden el compromiso escolar a nivel de América Latina. Entre ellos se destaca el estudio de Miranda y sus colaboradores (2018) en Chile, quienes hallaron que el compromiso afectivo es el que está más relacionado con la asistencia a clases, mientras que el compromiso cognitivo está más relacionado con el rendimiento escolar, resultado que permite deducir el efecto positivo que tendría la implementación de los programas de intervención dirigidos a mejorar el compromiso escolar sobre las variables mencionadas (p. 102). Por otro lado, Quiñónez (2016), en Ecuador, encontró que los factores relacionados con la falta de motivación y la autoestima son los que más afectan su compromiso para cumplir con las tareas escolares, siendo este compromiso mayor entre las mujeres y los que tenían menor edad (pp. 10-11). En Colombia, Sierra (2016), halló alrededor de un 60% de estudiantes que consideraban tener un grado de compromiso básico hacia las tareas escolares, pero a la vez se consideraba un buen estudiante, lo cual evidencia el bajo grado de exigencia educativa que tienen hacia su persona (pp. 40-41).

Por ello, es necesario profundizar más en la investigación sobre este tema, para entender las diferencias existentes en el compromiso escolar de países de la región y los de otras partes del mundo, así como la necesidad de implementar estrategias que contribuyan a la mejora de esta variable; ya que, de continuar así la situación, se mantendrán los bajos niveles de progreso educativo en

los estudiantes, la alta tasa de deserción escolar y el poco interés de muchos de ellos por desarrollar proyectos de vida apropiados para cuando terminen la etapa escolar.

Para abordar el término compromiso, debe considerarse primero la existencia de dos variantes en torno a su uso: el compromiso del estudiante, con el propósito que el estudiantado y la experiencia interna que el mismo tiene constituya el centro de atención del investigador (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008, pp. 380-381), y el compromiso escolar, con el cual, además del estudiantado, se consideran a las variables contextuales como elementos necesarios para su conceptualización (Jimerson, Campos, & Greif, 2003, pp. 7-8). Sobre la preferencia en el uso de estos términos, Appleton y sus colaboradores (2008) consideran que:

[...] el uso del término compromiso escolar es preferible a compromiso escolar porque las escuelas involucran a los estudiantes como aprendices y están involucrados en diversos grados [...], el uso de compromiso escolar puede enfatizar las influencias del entorno escolar aunque minimiza el enfoque en las influencias de la familia y la comunidad/vecindario.

(p. 380)

La mayoría de revisiones en torno al tema de compromiso escolar, presentan una preferencia por el empleo de la definición propuesta por Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) quienes lo consideran como un constructo multidimensional que está formado por dimensiones distintas pero interconectadas, que incluyen aspectos de tipo conductual, emocional/social y cognitivo. Dichos autores resaltan que:

[...] las definiciones de compromiso incorporan una amplia variedad de construcciones. Por ejemplo, el compromiso conductual comprende hacer el trabajo y seguir las reglas; el compromiso emocional incluye interés, valores y emociones; y el compromiso cognitivo incorpora motivación, esfuerzo, y uso de estrategias. Esta inclusión tiene un precio. Algunas de las definiciones se superponen casi por completo con las literaturas anteriores, como las relativas a las actitudes hacia la escuela, o aquellos que usan las calificaciones de comportamiento de los maestros para predecir el rendimiento.

(p. 65)

Pero, aún con la aceptación de la mayoría de autores en torno a estas tres dimensiones, debe resaltarse que algunos estudios analizan el compromiso escolar como si se tratara de un proceso que debe ser evaluado, mientras que otros consideran al compromiso escolar como el resultado de interacciones existentes, lo cual conlleva a dificultades para establecer comparaciones entre las distintas investigaciones e instrumentos elaborados (Rigo, & Donolo, 2018, p. 5).

La dimensión conductual aborda tres grupos de indicadores: los relacionados con conductas positivas basadas en normas o reglas preexistentes que deben ser cumplidas, los relacionados con la participación y el cumplimiento de actividades programadas en clase, y la participación en actividades de índole extraescolar. La dimensión afectiva está conformada por las reacciones negativas y positivas de los alumnos hacia los compañeros de clase, los docentes y las tareas académicas, que pueden variar desde el aburrimiento, la ansiedad y los nervios por el lado negativo hasta el interés por aprender y asistir a clase en el lado positivo. La dimensión cog-

nitiva refleja el grado en que los alumnos atienden y se esfuerzan por aprender, comprender y adquirir las habilidades que se busca conseguir con el trabajo académico, de una manera autorregulada y muchas veces con el apoyo de estrategias metacognitivas (Rigo, 2013, pp. 4-5).

Por otro lado, Hazel, Vazirabadi y Gallagher (2013), basados en un enfoque multidimensional, consideran que el compromiso escolar es un fenómeno biopsicosocial relacionado no solo con el desarrollo que se espera del estudiante, sino que incluye también el contexto en el que se produce dicho desarrollo, que comprende normas, reglas y valores específicos a los que el estudiante debe adaptarse si se desea alcanzar este compromiso (pp. 2-3).

Una opinión crítica en relación a las principales definiciones mencionadas en torno al compromiso escolar es la de Shernoff (2013), quien considera que éstas se centran en lo que se espera de un estudiante ideal, como el tener una alta participación en clase, realizar trabajos en equipo o hacer sus tareas con puntualidad, sin embargo, no se puede discernir si estas manifestaciones representan un verdadero compromiso del estudiante o son sólo una actitud complaciente con la autoridad del docente. Desde esta perspectiva, la medición del compromiso escolar no sólo sería difícil de alcanzar, sino que presentaría una variación constante, ya que esta depende también del contexto en que se encuentra el estudiantado (p. 68-69).

El entendimiento de que el compromiso escolar es un estado y no un atributo o característica del estudiante, y que este puede sufrir variaciones significativas de acuerdo a las interrelaciones que se forman en el aula, permite a los docentes e investigadores tener la posibilidad de desarrollar intervenciones que puedan contribuir a la mejora de esta variable educativa, a diferencia de otras variables relacionadas con el contexto social y cultural, las cuales no se encuentran bajo el control de las personas que conforman el sistema educativo (Lam et al., 2012, p. 403).

En el ámbito de las instituciones educativas de Lima Metropolitana, si bien no existen estudios realizados en torno al compromiso escolar, se evidencia una participación regular de los estudiantes con base en los promedios de los informes de rendimiento académico presentados por los colegios pertenecientes a las distintas Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). Por ello, el objetivo de la presente investigación es determinar cuál es nivel de compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana que presentan un rendimiento académico promedio y diversidad socioeconómica y cultural de acuerdo con las características de los estudiantes que las integran, así como las diferencias existentes entre los estudiantes según su género y el grado al que pertenecen.

2. Metodología y materiales

2.1. Diseño del estudio

El estudio se encuentra dentro del enfoque cuantitativo, diseño observacional, nivel descriptivo comparativo y corte transversal, donde la variable de estudio corresponde al compromiso hacia las tareas escolares de los estudiantes, y los grupos de comparación corresponden al género del estudiante y el grado al que pertenecen.

2.2. Participantes

La población estuvo formada por el total de estudiantes de 4º, 5º y 6º de primaria, con edades entre los 9 y 12 años, pertenecientes a dos instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana, Perú. El Colegio A pertenece a la UGEL 03 y contaba con 240 estudiantes de 4º a 6º grado de primaria distribuidos en ocho aulas de 30 alumnos; mientras que el Colegio B pertenece a la UGEL 05 y contaba con 270 estudiantes de 4º a 6º grado de primaria distribuidos en nueve aulas de 30 alumnos.

El tamaño de la muestra fue determinado de manera no probabilística, por conveniencia, seleccionando sólo a aquellos estudiantes que tenían posibilidades de acceso a la encuesta virtual y contaban con la autorización de los padres para participar. La muestra estuvo formada por 121 estudiantes, 57 del Colegio A y 64 del Colegio B, cuya distribución según su grado y género se muestra en la *Tabla 1*, y a quienes se les pidió previamente el consentimiento de los padres y sus docentes para formar parte del estudio, el cual se realizó durante las primeras dos semanas del mes de diciembre del año 2020.

Tabla 1. Distribución de los estudiantes de primaria que participaron en el estudio según grado y género.

	Colegio A		Colegio B		Total	
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
4º Primaria	7	8	7	4	14	12
5º Primaria	15	12	15	9	30	21
6º Primaria	5	10	19	10	24	20
Total	27	30	41	23	68	53

2.3. Instrumento

El compromiso de los estudiantes fue medido a través de la *Escala de Compromiso hacia las Tareas Escolares* de Rigo y Donolo (2018), que está constituida por 18 ítems distribuidos en tres dimensiones de forma equitativa: cognitiva, afectiva y conductual. El cuestionario presenta una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos, con valores 1=Siempre, 2=Casi siempre, 3=Normalmente, 4=A veces y 5= Casi nunca, y fue administrado de manera virtual a través de la plataforma gratuita de *Google Forms*, compartido a través del enlace: <https://forms.gle/5USMed8b4fT59D-q96>.

La validez de contenido del instrumento para la realidad de los estudiantes peruanos fue determinada mediante un juicio de expertos en el que participaron diez docentes peruanos, cinco de ellos con grado de doctorado y los otros cinco con grado de maestría; quienes concluyeron que el instrumento no requería modificaciones para ser aplicado en el contexto peruano. La confiabilidad del instrumento se determinó a través de la prueba Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor $\alpha = 0,931$, con lo cual se determinó que es muy confiable. Dicho valor incluso fue superior al obtenido por Rigo y Donolo (2018), quienes obtuvieron un $\alpha = 0,70$. La diferencia entre ambos resultados podría explicarse por las limitaciones en la representatividad de la muestra en el presente estudio, la cual pudo favorecer la existencia de un mayor nivel de compromiso hacia las tareas escolares y generar una mayor correlación entre los ítems del instrumento.

La distribución y el análisis de los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada dimensión se realizó mediante las pautas de interpretación y puntuaciones de referencia del instrumento, establecidas por Rigo y Donolo (2018), que las categorizan en tres niveles de compromiso: alto, medio y bajo.

2.4. Análisis de datos

Los datos recolectados en la plataforma Google Forms fueron descargados en una matriz del programa Excel y luego trasladados a una matriz del paquete estadístico SPSS, versión 25 para su análisis. Las características generales de los estudiantes fueron presentadas en tablas de frecuencias, mientras que los cuadros comparativos del compromiso de las tareas escolares según género y grado se presentaron en tablas de contingencia, utilizando la prueba de Chi cuadrado para determinar la existencia de diferencia significativa entre los grupos comparados, con un nivel de significancia de 0,05.

3. Resultados

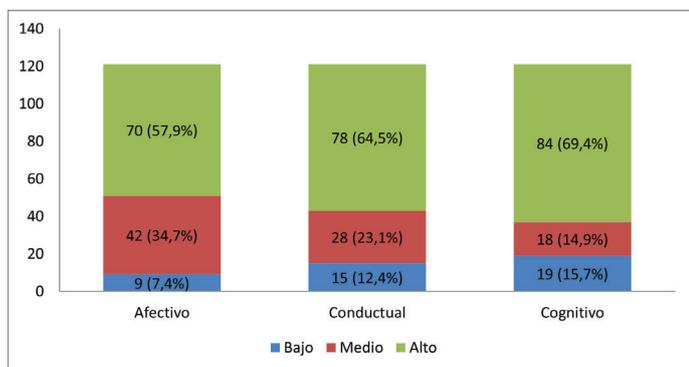


Fig. 1. Nivel de compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

En la Figura 1, se puede observar que en los estudiantes de primaria de las dos instituciones educativas consideradas en la investigación predomina el compromiso hacia las tareas escolares de nivel alto, con 57,9 % para el compromiso afectivo, 64,5 % para el compromiso conductual y 69,4 % para el compromiso cognitivo.

Tabla 2. Comparación del nivel de compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

Dimensiones	Nivel	Colegio A		Colegio B		X ²	p
		n	%	n	%		
Afectiva	Bajo	6	10,5	3	4,7	3,815	0,148
	Medio	23	40,4	19	29,7		
	Alto	28	49,1	42	65,6		
Conductual	Bajo	7	12,3	8	12,5	2,803	0,246
	Medio	17	29,8	11	17,2		
	Alto	33	57,9	45	70,3		
Cognitiva	Bajo	12	21,1	7	10,9	2,331	0,312
	Medio	8	14,0	10	15,6		
	Alto	37	64,9	47	73,4		
Total		57	100,0	64	100,0		

Fuente: Autor (2021).

En la Tabla 2, se observa que el nivel de compromiso hacia las tareas escolares que predominó en las tres dimensiones y para ambas instituciones educativas fue el alto, con porcentajes entre 49,1 % y 73,4 %, y una ligera diferencia a favor del colegio B. Sin embargo, no se halló una diferencia significativa entre ambas instituciones con la prueba Chi cuadrado (p>0,05).

Tabla 3. Nivel de compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según su género.

Dimensiones	Nivel	Femenino		Masculino		X ²	p
		n	%	n	%		
Afectiva	Bajo	5	7,4	4	7,5	0,295	0,863
	Medio	25	36,8	17	32,1		
	Alto	38	55,9	32	60,4		
Conductual	Bajo	8	11,8	7	13,2	0,199	0,905
	Medio	15	22,1	13	24,5		
	Alto	45	66,2	33	62,3		
Cognitiva	Bajo	11	16,2	8	15,1	2,590	0,274
	Medio	7	10,3	11	20,8		
	Alto	50	73,5	34	64,2		
Total		68	100,0	53	100,0		

Fuente: Autor (2021).

En la Tabla 3, se aprecia que los varones presentan un compromiso más alto que las mujeres en la dimensión afectiva (60,4 %, frente a 55,9 %), mientras que las mujeres presentan un compromiso más alto que los varones en las dimensiones conductual (66,2 %, frente a 62,3 %) y cognitiva (73,5 %, frente a 64,2 %). Sin embargo, en ninguno de los casos se halló una diferencia significativa (p>0,05).

Tabla 4. Nivel de compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, según su grado.

Dimensiones	Nivel	Cuarto		Quinto		Sexto		X ²	p
		n	%	n	%	n	%		
Afectiva	Bajo	2	7,7	5	9,8	2	4,5	0,295	0,863
	Medio	12	46,2	18	35,3	12	27,3		
	Alto	12	46,2	28	54,9	30	68,2		
Conductual	Bajo	7	26,9	5	9,8	3	6,8	0,199	0,905
	Medio	7	26,9	13	25,5	8	18,2		
	Alto	12	46,2	33	64,7	33	75,0		
Cognitiva	Bajo	9	34,6	6	11,8	4	9,1	2,590	0,274
	Medio	4	15,4	10	19,6	4	9,1		
	Alto	13	50,0	35	68,6	36	81,6		
Total		26	100,0	51	100,0	44	100,0		

Fuente: Autor (2021).

En la Tabla 4, se observa que los estudiantes de sexto grado de primaria presentan los niveles más altos de compromiso escolar, alcanzando un 68,2 % en la dimensión afectiva, un 75,0 % en la dimensión conductual y un 81,6 % en la dimensión cognitiva. Además, se aprecia que los estudiantes de cuarto grado presentan los niveles más bajos de compromiso escolar en la dimensión conductual (26,9 %) y cognitiva (34,6 %). Sólo se encontró una diferencia significativa para el caso de la dimensión cognitiva (p=0,030).

Tabla 5. Ítems del compromiso hacia las tareas escolares que presentaron diferencia significativa en estudiantes de primaria según su grado.

Dimensión	Ítems	Respuesta	Cuarto		Quinto		Sexto		X ²	p
			n	%	n	%	n	%		
Afectiva	Ítem 6: Estoy muy interesado en estudiar nuevos temas, porque es placentero para mí.	1	17	65,4	28	54,9	32	72,7	13,328	0,038
		2	5	19,2	17	33,3	6	13,6		
		3	1	3,8	4	7,8	6	13,6		
		4	3	11,5	2	3,9	0	0,0		
		5	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
Conductual	Ítem 9: Realmente me esfuerzo en clase y en las tareas escolares.	1	13	50,0	25	49,0	30	68,2	13,890	0,031
		2	3	11,5	19	37,3	7	15,9		
		3	4	15,4	3	5,9	4	9,1		
		4	6	23,1	4	7,8	3	6,8		
		5	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
Conductual	Ítem 12: Siempre participo en el debate de la clase para resolver las tareas.	1	8	30,8	25	49,0	26	59,1	17,704	0,024
		2	3	11,5	10	19,6	9	20,5		
		3	3	11,5	8	15,7	5	11,4		
		4	12	46,2	7	13,7	3	6,8		
		5	0	0,0	1	2	1	2,3		
Cognitiva	Ítem 13: Cuando resuelvo las tareas, reflexiono sobre lo aprendido y trato de lograr una nueva comprensión.	1	10	38,5	24	47,1	30	68,2	19,227	0,001
		2	4	15,4	17	33,3	7	15,9		
		3	4	15,4	7	13,7	6	13,6		
		4	8	30,8	3	5,9	1	2,3		
		5	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
Cognitiva	Ítem 15: En las tareas de aprendizaje, intento plantearme preguntas porque me ayudan a comprender aspectos centrales del tema.	1	5	19,2	18	35,3	21	47,7	15,939	0,043
		2	7	26,9	21	41,2	11	25		
		3	4	15,4	5	9,8	8	18,2		
		4	9	34,6	5	9,8	3	6,8		
		5	1	3,8	2	3,9	1	2,3		
Cognitiva	Ítem 16: Pienso en varias maneras de resolver una tarea y luego escojo la mejor opción.	1	10	38,5	23	45,1	27	61,4	24,577	0,000
		2	4	15,4	13	25,5	12	27,3		
		3	1	3,8	10	19,6	4	9,1		
		4	11	42,3	5	9,8	1	2,3		
		5	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
Cognitiva	Ítem 17: Pienso sobre lo que tengo que aprender antes de empezar a trabajar.	1	13	50	23	45,1	26	59,1	31,850	0,000
		2	1	3,8	15	29,4	9	20,5		
		3	2	7,7	10	19,6	8	18,2		
		4	5	19,2	3	5,9	0	0,0		
		5	5	19,2	0	0,0	1	2,3		
Cognitiva	Ítem 18: Me pregunto qué tan bien estoy haciendo mientras aprendo algo nuevo.	1	10	38,5	24	47,1	26	59,1	16,575	0,035
		2	6	23,1	19	37,3	9	20,5		
		3	3	11,5	7	13,7	5	11,4		
		4	3	15,5	1	2,0	3	6,8		
		5	4	15,4	0	0,0	1	2,3		
		Total	26	100,0	51	100,0	44	100,0		

Fuente: Autor (2021).

1=Siempre, 2=Casi siempre, 3=Normalmente, 4=A veces, 5= Casi nunca

En la [Tabla 5](#), se observa que, en los ítems que alcanzaron diferencia significativa, los alumnos de 4º grado de primaria presentaron una mayor frecuencia de respuestas "a veces" (4) y "casi nunca" (5), mientras que los alumnos de 6º grado de primaria presentaron una mayor frecuencia de respuestas "siempre" (1). La dimensión cognitiva fue la dimensión con mayor número de ítems significativos, y en donde se encon-

traron las mayores diferencias de proporciones: el ítem 16 fue realizado "siempre" por el 61,4 % de alumnos de 6º grado y "a veces" por el 42,3 % de alumnos de 4º grado; el ítem 17 fue realizado "siempre" por el 59,1 % de alumnos de 6º grado y "casi nunca" por el 19,2 % de alumnos de 4º grado; y el ítem 13 fue realizado "siempre" por el 68,2 % de alumnos de 6º grado y "a veces" por el 30,8 % de alumnos de 4º grado.

4. Discusión y conclusiones

El uso de instrumentos que miden el compromiso escolar de los estudiantes es de gran utilidad para los docentes, ya que permite la identificación de aquellos alumnos que tienen mayor posibilidad de desarrollar una trayectoria positiva cuando pasen del sistema educativo escolar a un nivel superior, y el reconocimiento de las áreas que necesitan un apoyo oportuno y pertinente por parte del docente, antes de que el estudiante pierda el total interés por realizar las tareas escolares y se genere un panorama que conlleve al estudiante a la deserción escolar (Lara et al., 2018).

En relación con el nivel de compromiso hacia las tareas escolares reportado en el presente estudio, los valores de compromiso escolar altos obtenidos en sus tres dimensiones, afectiva con 57,9 %, conductual con 64,5 % y cognitiva con 69,4 %, fueron muy superiores a los encontrados por Rigo (2020) en estudiantes de las escuelas públicas de Córdoba, Argentina, con 36,5 %, 45,8 % y 33,2 %, respectivamente. Estas diferencias pueden explicarse en parte por las diferencias de las fechas en que se realizaron ambos estudios, pues, mientras que el estudio de Rigo (2020) se basaba en información del año 2018, el presente estudio se realizó en pleno confinamiento social por la pandemia, lo cual pudo generar una respuesta de mayor compromiso hacia las tareas escolares por parte del alumnado, así como una menor carga de trabajos en casa requeridos por los docentes.

La comparación del compromiso escolar hacia las tareas escolares con base en el género del estudiante muestra una diferencia no significativa a favor de las mujeres, quienes evidencian un mayor porcentaje de nivel alto en las dimensiones conductual con 66,2 % y cognitiva con 73,5 %, mientras que los varones presentaron una ligera superioridad en la dimensión afectiva con 60,4 %. Un resultado muy similar fue encontrado por Reyes y sus colaboradores (2018) en estudiantes de 4° a 6° grado de un Liceo de República Dominicana, aunque en dicho estudio los promedios de los puntajes de las tres dimensiones del compromiso eran mayores en las mujeres, sin alcanzar tampoco una diferencia significativa ($p > 0,05$), diferencia que sí se encontró en otras variables como las estrategias vinculadas a los hábitos de estudio y las actitudes hacia el sistema educativo. Ello demuestra que, si bien las estudiantes de primaria del género femenino presentan un mayor grado de compromiso, debe investigarse todavía la existencia de variables mediadoras y moderadoras que revelen un valor significativo para la diferencia encontrada.

Un aspecto a destacar de estos resultados es la evidente reducción de la brecha de género en relación al compromiso escolar de los estudiantes de primaria, las cuales pueden disminuir de forma significativa las brechas en el rendimiento académico y serán de gran utilidad cuando ellos pretendan continuar estudios universitarios en el futuro. Sin embargo, Sonneschein y Galindo (2015) han reportado que las brechas en torno al rendimiento académico aún se mantienen entre grupos étnicos, con predominio en los niños blancos sobre los niños latinos y afroamericanos, lo cual abre nuevos horizontes de investigación para el análisis de nuevas variables socioculturales.

En relación al grado de estudio, la investigación evidencia que existe un nivel más alto de compromiso entre los estudiantes de sexto grado de primaria, en sus tres dimen-

siones: afectiva con 68,2 %, conductual con 75,0 % y cognitiva con 81,6 %. De forma similar, Martínez, Suárez y Valiente (2020) encontraron en una muestra con estudiantes de primaria y secundaria que la edad del estudiante y los cursos que desarrollan en el año de estudio presentan una correlación significativa con el esfuerzo percibido para realizar las tareas escolares. Ello podría deberse a la mayor exigencia que deben cumplir los estudiantes de grados más avanzados, lo cual conlleva a un mayor tiempo de dedicación y esfuerzo, y por ende, un mayor compromiso escolar para llevarlas a cabo.

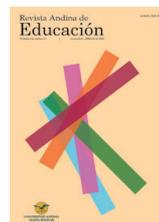
La principal limitación para la presente investigación está relacionada con la poca representatividad de la muestra elegida para el estudio, ya que muchos estudiantes presentaban dificultades para acceder y contestar el cuestionario virtual; y por el contexto de confinamiento social en que se realizó el estudio, ya que ello pudo cambiar la forma en que los estudiantes perciben su grado de compromiso hacia las tareas escolares. Además, debe considerarse que las exigencias del cumplimiento de estas tareas cuando son entregadas por el docente en formatos físicos convencionales no suelen ser las mismas que las realizadas en formatos virtuales o en las plataformas. Por otro lado, es necesario en futuras investigaciones tomar en cuenta la existencia de otras variables que pueden afectar el grado de compromiso escolar del estudiante, como el hecho de ser inmigrante, puesto que las características del contexto familiar y social en que viven pueden afectar la forma en que cumplen sus tareas escolares, como reciben apoyo por parte de su entorno familiar, así como su rendimiento académico (Regueiro et al., 2018).

Se concluye que el compromiso escolar en estudiantes de primaria de las instituciones educativas elegidas para el estudio alcanza un nivel alto, especialmente entre los estudiantes de grados superiores, quienes presentaron una diferencia significativa en el caso de la dimensión cognitiva, pero sin diferencia significativa cuando la comparación se realizó con base en el género del estudiante.

Referencias

- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., & Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, 54, 51-58. doi:10.1016/j.jedudev.2017.03.010
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. doi:10.1002/pits.20303
- Borges, L. (2015). *El compromiso escolar de los estudiantes en República Dominicana: Validación de su medida y de las variables de su red nomológica* [Tesis Doctoral]. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Havik, T., & Westergård, E. (2019). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (4), 488-507. doi:10.1080/00313831.2019.1577754

- Hazel, C., Vazirabadi, G., & Gallagher, J. (2013). Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students: Validation of the student school engagement measure. *Psychology in the Schools*, 50(7), 689-704. doi:10.1002/pits.21703
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. doi:10.1007/BF03340893
- Lam, S., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S.L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_19
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J.-J., de-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M., & Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62.
- Martínez, M., Suárez, J. M., Valiente, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165. doi:10.23923/rpye2020.02.193
- Miranda, E. Lara, L., Navarro, J. Saracostti, M., & de Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (2), 102-109. doi:10.1016/j.psicod.2018.02.003
- Quiñónez, M. (2016). *Desinterés en la realización de las tareas escolares de los estudiantes de noveno año de educación básica de la Unidad Educativa "Don Bosco"* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica de Ecuador- Sede Esmeraldas, Esmeraldas, Ecuador.
- Regueiro, B., Suárez, N., Estévez, I., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Valle, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. *Journal of Psychology and Education*, 13(2), 92-98, doi:10.23923/rpye2018.01.160
- Reyes, B., Burgos, M., Ortega, Y., & García, S. (2018). *Actitudes, compromiso y rendimiento académico en estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria del Liceo Elizabeth Lantigua Bonilla* [Tesis de Maestría]. Escuela de Organización Industrial, República Dominicana.
- Rigo, D. (2020). Compromiso hacia las tareas escolares. Apoyo a la autonomía y estructura como dimensiones de la clase de nivel primario en educación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 0(31), 8-27. doi:10.25009/cpue.v0i31.2699
- Rigo, D. (2019). Los entornos educativos: impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes. *Revista Educación y Ciencia*, 8 (51), 64-71.
- Rigo, D. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas: diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorrata*, 10 (7), 1-15.
- Rigo, D., & Donolo, D. (2018). Construcción y validación de la Escala de compromiso hacia las tareas escolares en las clases para los estudiantes del nivel primario de educación. *Psicoespacios*, 12 (21), 3-22.
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. doi:10.1387/RevPsicodidact.14887
- Shernoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-7089-2
- Sierra, M. T. (2016). *Propuesta para el mejoramiento del compromiso escolar e inteligencia emocional de los estudiantes de grado 10° y 11° del Colegio Estanislao Zuleta a través de la orientación vocacional* [Tesis de Maestría]. Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Sonnenschein, S., & Galindo, C. (2015). Race/ethnicity and early mathematics skills: Relations between home, classroom, and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(4), 261-277. doi:10.1080/00220671.2014.880394
- Zhu, X., Tian, L., Zhou, J., & Huebner, E. S. (2019). The developmental trajectory of behavioral school engagement and its reciprocal relations with subjective well-being in school among Chinese elementary school students. *Children and Youth Services Review*, 99, 286-295. doi:10.1016/j.childyouth.2019.01.024



El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC

E-learning in times of pandemic: Terminal efficiency of a MOOC

Mariel García-Leal^{*,a} , Hernán Medrano-Rodríguez^a , José Antonio Vázquez-Acevedo^a , José Carlos Romero-Rojas^a , Luz Natalia Berrún-Castañón^a 

^a Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. Nicolás Bravo, 36, Centro, 64000. Monterrey, N.L., México.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 10 de enero de 2021

Aceptado el 05 de abril de 2021

Publicado el 15 de abril de 2021

Palabras clave:

Aprendizaje electrónico

Curso de formación

Educación a distancia

Tecnología educativa

Pandemia

ARTICLE INFO

Article history:

Received January 10, 2021

Accepted April 05, 2021

Published April 15, 2021

keywords:

e-learning

Training course

Distance education

Educational technology

Pandemic

RESUMEN

El presente estudio tiene por objeto concluir sobre las variables que mantienen una correlación altamente positiva en la eficiencia terminal de un curso de formación en modalidad electrónica para profesionales de la educación, implementado en 14 de países de Iberoamérica. Desde un enfoque cuantitativo y mediante un muestreo voluntario, se recopiló información de 211 profesionales de la educación. Para el análisis estadístico de los datos se utilizaron tablas de contingencia y pruebas de ji cuadrada. Los resultados muestran que la edad, el rol y los cursos tomados previamente son variables de alto impacto.

ABSTRACT

The present study aims to conclude on the variables that maintain a highly positive correlation in the terminal efficiency of a training course for teachers in electronic modality, implemented in 14 of Iberoamerican countries. From a quantitative approach and through voluntary sampling, information was collected from 211 education professionals. For the statistical analysis of the data, contingency tables and chi-square tests were used. The results show that age, role and courses previously taken are high impact variables.

© 2021 García-Leal, Medrano-Rodríguez, Vázquez-Acevedo, Romero-Rojas, & Berrún-Castañón CC BY-NC 4.0

1. Introducción

Con el paso del tiempo, particularmente en la última década, ha surgido la imperativa necesidad de crear y promover programas, proyectos y acciones que fomenten la innovación y el cambio en las distintas áreas que componen la educación a fin de mejorar su calidad, principalmente a través del uso de la Tecnología Educativa (TE). No obstante, esto exige el establecimiento de adecuaciones estructurales más profundas, principalmente en la formación del personal, convergiendo en cómo estos plantean el desarrollo de su labor profesional dentro del centro escolar.

*Autora principal: Mariel García-Leal. Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. Nicolás Bravo, 36, Centro, 64000. Monterrey, N.L., México. Correo electrónico: mariel.garcia@iiiepe.edu.mx

Uno de los componentes vitales que dan forma al ejercicio de las instituciones educativas es, sin duda, el personal que las componen, dado el potencial de coadyuvar en el logro de una educación de calidad. El avance de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los cambios subsecuentes que estas originan en la sociedad, demandan irremediablemente mejores competencias en los estudiantes, futuros profesionistas; por lo que, en virtud de esta premisa, la calidad de la plantilla docente y su desarrollo profesional en etapas de formación inicial y continua funge como elementos medulares.

La evidencia actual (Martínez, et al., 2016; Nieva y Martínez, 2016; UNESCO, 2021; Prado, et al, 2019; Díaz, & Hernández, 2019) apunta a que el desempeño docente es un elemento cardinal en el buen desenvolvimiento de

los estudiantes, de los centros educativos, de los sistemas correspondientes a cada nación y en la concretización de los cambios planificados, advirtiendo que los programas de desarrollo profesional son el medio para adquirir las competencias inherentes de una práctica vigente, ajustada a los contextos particulares. Según explican Martínez y Lavín (2017), el desempeño docente deriva de una serie de elementos, entre ellos: "... la función docente, capacidad docente, perfil docente, competencias docentes, desarrollo profesional docente, práctica de enseñanza, rol docente, entre otros" (p. 3).

En este sentido, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) explica que se debe advertir la necesidad de diseñar estrategias innovadoras orientadas al desarrollo profesional docente, de modo que estos se conviertan en agentes activos del cambio, y no meros implementadores de las innovaciones educativas actuales (UNESCO, 2016). Como bien señala Ortega (2011) la enseñanza efectiva es la que posibilita el logro de un aprendizaje integral en función de la calidad profesional de quien la desempeña considerando conocimientos, habilidades, disposiciones y condiciones en las que ejerce la práctica.

1.1. Antecedentes

La investigación educativa, ha demostrado que la formación de los docentes es una constante que va desde la preparación inicial hasta el término de su desenvolvimiento laboral, prosiguiendo una formación continua como parte de un proceso permanente de mejora. Lalangui y sus colaboradores (2019) sostienen que las propuestas de formación más exitosas deben conciliar el interés por la mejora educativa con las exigencias de una gestión eficiente, temática seleccionada para el diseño y desarrollo del curso analizado como parte de este estudio. En función de proveer y simplificar la entrega de formación docente, múltiples países han impulsado iniciativas de educación a distancia en el marco de las políticas encaminadas a este sector. El interés, deriva de la vinculación existente entre el logro educativo y la calidad de la preparación docente, reflejada subsecuentemente en sus prácticas de enseñanza (Guajardo, 2016).

La educación en línea a través de la incorporación de las TIC, se ha vuelto una de las opciones más asequibles por las múltiples prerrogativas que representa en cuanto a flexibilidad y conveniencia, particularmente para aquellos que precisan del tiempo para instruirse en múltiples nociones, o consolidar las ya adquiridas, descollando en este género los *Massive Open Online Courses* (MOOC), senderos pedagógicos que al dar respuesta a la necesidad de flexibilidad que demanda la sociedad de hoy en día, y portabilidad por su propiedad de acceder desde prácticamente cualquier dispositivo, brindando un sentido de ubicuidad, coadyuva en el aprendizaje de un amplio abanico de conocimientos complementarios, brindando al alumnado la oportunidad de acceso libre y gratuito a estas descollantes plataformas como forma de acceder a contenidos docentes anteriormente impartidos en educación formal.

De acuerdo con a la compañía *Central Class* en su *MOOC Report 2019*, esta valiosa herramienta ha llegado 110 millones de estudiantes, con más de 13.5 mil cursos,

50 títulos en línea y 820 microcréditos (Shah, 2019). No obstante, a pesar de las altas cifras de inscripciones en este tipo de cursos y de que estos mantienen una temática altamente variada, el porcentaje de alumnos que concluye la formación es significativamente bajo. Esto se debe principalmente a los arquetipos de participantes que integran un curso de esta naturaleza, los cuales de acuerdo con Hill (2013), se clasifican en:

1. Acechadores: Estudiantes que se inscriben, pero solo observan o prueban algunos elementos sin pretensión de culminarlo.
2. Pasivos: Estudiantes alineados a la educación tradicional, ya que ven un curso como contenido para consumir. Es decir, ven videos, realizan ejercicios prácticos, pero no participan en actividades sociales como son los foros de discusión.
3. Activos: Estudiantes que tienen la plena intención de participar en el MOOC, incluido el consumo de contenido, la realización de cuestionarios y exámenes, la participación en actividades como tareas de redacción y evaluación de pares, así como en discusiones a través de foros de discusión.
4. Desertores: Estudiantes que se convierten en participantes activos parcial o totalmente en un tema seleccionado dentro del curso, pero no intentan completar el curso.

La literatura muestra que los alumnos con mayor probabilidad de egreso, son aquellos participantes provenientes de países desarrollados, con un alto nivel de educación, de género masculino y cuyo interés surge en mejorar laboralmente o satisfacer una inquietud intelectual (Christensen, et al., 2013; Breslow, et al., 2013; Zatarain, 2017). Razón por cual surge el interés de identificar ¿cuáles son las variables de perfilación que presentan una correlación altamente positiva con referencia a la eficiencia terminal de un curso de formación en modalidad electrónica?, siendo esta la pregunta de investigación que guía el proceder de este estudio.

1.2. Referentes conceptuales

1.2.1. Uso de MOOCs para la formación docente

A sabiendas que los sistemas educativos son proporcionales a la calidad y el desempeño del personal docente a cargo de la implementación de los planes curriculares; es trascendental que estos se encuentren pedagógicamente preparados a nivel profesional para responder a las demandas del contexto. En el contexto educativo, según explica Robalino (2005) el desempeño docente representa:

El proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

(p. 11)

Frente a los desafíos que presenta la educación, resultado de cambios dimanados a causa de la pandemia mundial por *Corona Virus Disease* (CoViD-19); es de alta im-

portancia el reconocer la formación inicial y continua de los docentes como uno de los elementos medulares para lograr el derecho de una educación de calidad para todos.

Como parte de este enfoque de mejora, múltiples plataformas virtuales de aprendizaje orientadas al desarrollo de MOOC han comprometido al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: Educación de Calidad de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, plan de acción orientado para la prosperidad que plantea el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), elemento fundamental que orienta el proceder del Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (GNUM), consorcio de agencias de las Naciones Unidas que a través de la participación de 165 países insta por la promoción de un desarrollo sostenible (UNDP, 2020). Una de estas plataformas es edX, la cual declara como parte de su misión, su deseo de “Aumentar el acceso a la educación de alta calidad para todos, en todas partes [...]” (edX, 2020, párr.1).

En el contexto actual, la formación ha de tener en cuenta las preeminencias que ofrece la tecnología y su asociación en los procesos de aprendizaje. Al ser parte de una sociedad en red, el aprendizaje no se desarrolla hoy en día de forma lineal, ni en espacios concretos; por lo que las instituciones formales han dejado de representar el único lugar para aprender, así es que los programas de educación no formales han llegado a tomar protagonismo.

1.2.2. Tipos de MOOCs y teorías de aprendizaje

En el contexto formativo y social en el que los cursos en línea han crecido, modificando las estrategias de aprendizaje, George Siemens y Stephen Downes, siendo este último figura clave en el origen del conectivismo, apuestan en el año 2008 por una propuesta pedagógica conectivista a través de la modalidad MOOC para la presentación del curso *Connectivism & Connective Knowledge*.

De acuerdo con Ruiz (2015), los MOOC son un modelo tecnopedagógico emergente caracterizado mayormente por el autodidactismo, el cual sostiene su proceder en el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA), entendidos como materiales didácticos de dominio público (UNESCO, 2020). Estos se diferencian de los cursos tradicionales por internet porque, como su nombre indica, son gratuitos a diferencia de otros tipos de formación online; y masivos al poder dar acceso de forma simultánea a miles de participantes. Si bien los primeros cursos de esta índole parten del conectivismo como teoría de aprendizaje, representando una modalidad con una estructura más abierta, sin la opción de evaluación y sin un diseño instruccional previo; no todos los MOOC toman esta base teórica. Según explica Ruiz (2015) los MOOC fundamentan su proceder en diferentes enfoques teóricos, como el conectivismo (cMOOC), el conductismo (xMOOC) y el constructivismo (tMOOC).

Por su parte, los xMOOC al ser cognitivo-conductistas, se caracterizan por mantener una jerarquización y unidireccionalidad en el proceso de aprendizaje, centrandose su interés en la experiencia del docente y sus materiales, los cuales mantienen una estructura y un orden particular a fin de alcanzar los objetivos declarados. En tanto que los cMOOC, basan su proceder en la generación de un conocimiento compartido a partir de la contribución grupal de los participantes, lo que posibilita la creación de comunidades virtuales de aprendizaje. Este mecanis-

mo de interacción funge como una red de centralización capaz de reforzar la riqueza de las experiencias educativas y profesionales (USAL, 2015). En este sentido, el curso desarrollado como parte de dicho estudio, se basa en el constructivismo, siendo el *electronic course* (e-Course) un tMOOC, el cual de acuerdo con múltiples autores (SCOPEO, 2013; Cabero, et al., 2014) puede vislumbrarse como un modelo híbrido resultante en la combinación de las dos primeras propuestas.

Se vuelve apremiante evaluar la efectividad de estos recursos como instrumentos adjuntos a una preparación preeminente, puesto que, si bien hay un alto interés en la participación y uso de estas herramientas, las tasas de abandono son extremadamente altas. Según el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), las tasas de finalización en este tipo de cursos rondan entre el 4% y el 10%, y cada año decrece un tanto más; en el 2015 el índice fue del 6%, en el 2016 del 4% y en el 2018 del 3% (Reich. & Ruipérez, 2019).

2. Métodos y materiales

Desde un enfoque cuantitativo, el presente estudio de corte exploratorio tiene por objeto concluir sobre los factores que mantienen una relación en la eficiencia terminal de un MOOC, e-Course implementado como parte de un programa de educación no formal en 14 de países, haciendo uso de la plataforma educativa Moodle a través del Entorno Visual de Aprendizaje del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (EVA-IIIPE).

Mediante un muestreo voluntario, el cual según explica Sánchez (2015) “consiste en formar una muestra solicitando a miembros de la población que respondan a voluntad una encuesta o que participen en un experimento” (p. 160) se recopiló información de 256 estudiantes de Licenciatura en educación y docentes iberoamericanos provenientes de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. No obstante, para fines de esta investigación únicamente se harán uso de los datos derivados de 211 de ellos, quienes han consentido este proceder; siendo el 65,9% mujeres, y el 34,1% hombres de entre 16 y 70 años, de los cuales el 88,2% son docentes que laboran en educación básica, media superior y superior.

Como instrumento se diseñó un cuestionario para recabar información distintiva de la muestra, tales como datos de identificación y antecedentes, incluyendo estilo de aprendizaje, vivencias en educación en línea y experiencias previas en cursos en línea, motivaciones, y opiniones referentes a la estructura de un curso con estas características; con lo cual se podrán tener en cuenta las preferencias y consideraciones para futuras propuestas. Este instrumento constó de 15 ítems, tres preguntas abiertas de identificación (incluyendo nombre, correo electrónico y número telefónico), cinco de carácter dicotómico (variables categóricas nominales) y siete politómicas (categóricas nominales y ordinales) y no requirió del uso de ningún coeficiente psicométrico para analizar la validez y confiabilidad del instrumento puesto que no se tenía como propósito el medir un constructo o analizar la percepción del participante con referencia a un elemento. El análisis de las variables se puede analizar a través de la [Tabla 1](#).

Tabla 1. Discusión de variables.

Variable	Tipo de variable	Dimensión	Indicador	Escala de medición
Eficiencia terminal	Cuantitativa	Éxito del programa	Valores del 0 al 100	Continua
País de procedencia	Cualitativa	Sociodemográfica	Bolivia Brasil Chile Colombia Cuba Ecuador España México Nicaragua Panamá Paraguay Perú Portugal República Dominicana Uruguay Venezuela	Nominal politémica
Género	Cualitativa	Sociodemográfica	Masculino Femenino	Nominal dicotómica
Edad	Cuantitativa	Sociodemográfica	Entre 16 y 25 Entre 26 y 35 36 o más	Discreta
Rol	Cuasi-cuantitativa	Laboral	Estudiante Docente	Ordinal
Grado de estudios	Cuasi-cuantitativa	Laboral	Preparatoria Licenciatura Maestría Doctorado	Ordinal
Dominio tecnológico	Cuasi-cuantitativa	Actualización docente	Básico Intermedio Avanzado	Ordinal
e-Courses tomados previamente	Cualitativa	Actualización docente	Sí No	Nominal dicotómica
e-Courses abandonados previamente	Cualitativa	Actualización docente	Sí No	Nominal dicotómica
Razón de inscripción	Cualitativa	Experiencias y expectativas	Es gratuito. Me interesa mucho el tema. Para ampliar y/o reforzar mis conocimientos y mejorar mi desempeño. Mejorar mis condiciones laborales (estímulo económico). Deseo obtener una constancia o certificado. Quiero saber cómo funciona un e-Course (experiencia). Me sobraba tiempo.	Nominal politémica

Fuente: Elaboración propia.

Como método estadístico se recurre al uso de tablas de contingencia mediante el software estadístico STATA, para analizar el comportamiento de las variables correspondientes con respecto a la variable aprobación a través de una nota mínima aprobatoria; dado como bien explican Navarro y sus colaboradores (2004) estas permiten describir cómo se distribuyen los datos de una muestra al considerar simultáneamente dos o más variables. Como complemento, se recurre a la implementación de pruebas ji cuadrada, a fin de concluir sobre la existencia de una posible asociación.

3. Resultados

Como parte de una estrategia para robustecer la formación docente, el objetivo de la presente investigación basó su proceder en el diseño, implementación y evaluación de un curso en modalidad MOOC referente a la temática de Ges-

tión Educativa, para estudiantes de Licenciatura en Educación y docentes iberoamericanos. El curso logró percibir una participación altamente positiva en la región iberoamericana, captando el interés de 256 participantes pertenecientes a 14 países (ver [Tabla 2](#)), incluyendo: Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. No obstante, únicamente 211 participantes autorizaron el uso de datos no sensibles; cifra tomada como referencia para el presente análisis. Como se puede apreciar en la [Tabla 2](#) el porcentaje más alto de participación se encuentra en México siendo este el país en donde se desarrolló el curso correspondiente, y en el cual logró una mayor difusión de la convocatoria gracias al apoyo de las instituciones regionales asociadas a las Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE), organización sin fines de lucro orientada al tema de interés seleccionado y cuyo apoyo fue crucial para la implementación del programa.

Tabla 2. Inscritos por país.

País	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
Argentina	1	0.47	0.47
Bolivia	4	1.90	2.37
Brasil	4	1.90	4.27
Chile	6	2.84	7.11
Colombia	11	5.21	12.32
Cuba	6	2.84	15.17
Ecuador	2	0.95	16.12
España	3	1.42	17.54
México	92	43.60	61.14
Nicaragua	3	1.42	62.56
Panamá	31	14.69	77.25
Paraguay	36	17.06	94.31
Perú	2	0.95	95.26
Uruguay	10	4.74	100.00
Total	211	100.00	

Fuente: Elaboración propia.

De los 211 participantes inscritos al curso y que autorizaron el uso de sus datos, el 47,9 % explica tener un alto interés en materia de gestión educativa, mientras que el 41,7 % declara haberse registrado para ampliar y/o reforzar sus conocimientos y mejorar su desempeño (ver [Tabla 3](#)). A través de los datos recabados, se puede hacer constar que el entorno de motivación en un MOOC es más diverso que en modalidad tradicional dado que se trabaja con estudiantes de todo tipo, desde interesados en sólo una parte del programa, estudiantes que ingresan por entretenimiento o para lograr una mejora personal, hasta estudiantes que se inscriben esperando obtener resultados óptimos para su futuro profesional. De aquí la importancia de, como bien señala Méndez (2013), iniciar con una encuesta demográfica que posibilite conocer la motivación y el interés por el curso.

Tabla 3. Razón de inscripción.

Razón de inscripción	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
Deseo obtener una constancia o certificado.	5	2.37	2.37
Es gratuito.	10	4.74	7.11
Me interesa mucho el tema de gestión educativa.	101	47.87	54.98
Mejorar mis condiciones laborales.	5	2.37	57.35
Para ampliar y/o reforzar mis conocimientos y mejorar mi desempeño.	88	41.71	99.05
Quiero saber cómo funciona un curso en línea (experiencia).	1	0.47	99.53
Tenía tiempo disponible.	1	0.47	100.00
Total	211	100.00	

Fuente: Elaboración propia.

De los 211 participantes inscritos, el 65,9% eran mujeres, y el 34,1% hombres. El 11,9% declaró tener entre 16 y 25 años; el 25,6% entre 26 y 35 años; el 18,0% entre 36 y 45 años y el 44,6 % restante más de 46 años; siendo este último el porcentaje más alto.

El 88,2 % de los participantes registrados actualmente se desempeña como docente, de los cuales el 58,1 % labora en Educación Superior, el 8,1 % en Educación Media Superior y el 33,9 % en Educación Básica (ver [Tabla 4](#)), mientras que el resto eran estudiantes de una licenciatura en Educación.

Tabla 4. Nivel educativo que imparte.

Nivel que imparte	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
Bachillerato / Preparatoria	15	8.06	8.06
Educación Superior	108	58.06	66.13
Preescolar	11	5.91	72.04
Primaria	21	11.29	83.33
Secundaria	31	16.67	100.00
Total	186	100.00	

Fuente: Elaboración propia.

Del conjunto de participantes encuestados, el 38,9 % reporta haber cursado su Licenciatura como último grado de estudios, el 36,0 % dice poseer un máster, el 19,9 % cuenta con un doctorado, mientras que el 5,2 % se encuentra cursando su carrera profesional.

En cuanto al dominio tecnológico, 37 inscritos (17,5 %) dicen poseer habilidades avanzadas, el 58,3 % explica estar en un grado intermedio, en tanto que el 24,2 % cree encontrarse en un nivel de dominio básico.

De los 211 inscritos, 166 (78,7 %) declaran haber tomado previamente cursos virtuales, y de estos, el 10,4 %, equivalente a 22 personas, explica haber tenido que abandonarlos. La razón de abandono, como podemos ver en la [Tabla 5](#), es muy variada, siendo las más comunes (31,8 %) el haber desertado por el tiempo que demandaba el programa, y la pérdida de el interés (27,7 %).

Tabla 5. Razón de abandono.

Razón de abandono	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
El diseño del curso era desordenado y confuso.	3	13.64	13.64
Era muy sencillo.	2	9.09	22.73
La plataforma me pareció difícil de utilizar.	3	13.64	36.36
Me debandaba mucho tiempo.	7	31.82	68.18
Me inscribí por curiosidad, no pretendía terminarlo.	1	4.55	72.73
Perdí el interés en el curso.	5	22.73	95.45
Tenía un nivel muy avanzado.	1	4.55	100.00
Total	186	100.00	

Fuente: Elaboración propia.

Como parte del análisis de los datos recopilados en la presente investigación, se detectó una eficiencia terminal atípica del 47 %, acreditando el curso 99 de los 211 participantes tomados como parte del espectro muestral (ver [Tabla 6](#)); muy por arriba de entre el 4 % y 10 % que es el promedio registrado en la literatura a nivel mundial (Aleman, et al., 2015; Bernal, 2015a; MoocMaker, 2021; Ramírez, & Mendoza, 2017; Lederman, 2019; Reich, & Ruipérez, 2019). Un estudio realizado por Ramírez y Farias, citados en Mercado (2018), detectó que, en la implementación de cursos virtuales, más del 67 % de los participantes responden a

un perfil de profesionistas, profesores, docentes, maestros, técnicos y estudiantes; mostrando una clara tendencia de participación en el área.

Tabla 6. Eficiencia terminal.

Eficiencia terminal	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
Abandonado	89	42.18	42.18
Aprobado	99	46.92	89.10
No aprobado	23	10.90	100.00
Total	211	100.00	

Fuente: Elaboración propia.

En función de lo anterior, se procedió a profundizar en esta aseveración y el comportamiento de las variables correspondientes con respecto a la variable aprobación, término empleado para analizar la eficiencia terminal; siendo este el resultado de dividir el número de participantes que lograron alcanzar la calificación mínima aprobatoria, entre el total de inscritos. Para este análisis, se excluyeron los 89 participantes que abandonaron el curso (calificación igual a 0), por lo que el total de la muestra fueron 122 personas (99 aprobados y 23 no aprobados).

Con respecto a quienes aprobaron el curso, el 66 fueron mujeres y 34 hombres, guardando una proporción similar a quienes no aprobaron el curso; 61 % de los cuales eran mujeres y 39 % hombres.

En cuanto al grado de estudios, de los que aprobaron el 1 % contaba con estudios de preparatoria, 29 % con nivel licenciatura, 42 % con grado de maestría y 27 % con doctorado; por otro lado, quienes no aprobaron el curso, 4 % contaba con estudios de preparatoria, 39 % licenciatura, 39 % maestría y 17 % con estudios de doctorado.

Con referencia al dominio tecnológico, los datos muestran una diferencia en la distribución del dominio para quienes aprobaron y quienes no lo hicieron. Para el primer grupo, 13 % declaró tener un dominio básico, 69 % un dominio intermedio y 18 % un dominio avanzado; para el segundo grupo los niveles de dominio se distribuyeron en 26 %, 57 % y 61 %, respectivamente.

En cuanto a cursos tomados previamente, se aprecia una diferencia marcada entre quienes aprobaron el curso y quienes no obtuvieron una calificación aprobatoria. De los que aprobaron el curso, sólo el 12 % no había tomado cursos previamente, frente al 30 % encontrado para quienes no obtuvieron una calificación aprobatoria.

En sentido de los rangos de edad de quienes aprobaron, el 5 % tenía de 16 a 25 años, el 23 % de 26 a 35 años, 14 % de 36 a 45 años y 58 % de 46 años o más; para quienes no aprobaron, la distribución fue de 22 %, 17 %, 26 % y 35 %, respectivamente.

Una de las diferencias porcentuales más marcadas, es que el 93 % de los aprobados fungían con un rol de docente, frente al 78 % de quienes no obtuvieron una calificación aprobatoria.

El 13% de los que aprobaron, declararon haber abandonado cursos previamente, porcentaje relativamente alto al compararlo contra el 4 % de los participantes que no aprobaron el curso y declararon haber abandonado cursos previamente.

Para determinar si existe evidencia que permita concluir que existe cierto grado de asociación entre las 8 variables mencionadas y la variable de interés (aprobación), se

utilizó la prueba ji cuadrada de Pearson dentro del análisis estadístico (ver [Tabla 7](#)).

Tabla 7. Prueba de Ji cuadrada.

Ji cuadrada de Pearson	Aprobación
Género	0.1874
Grado de estudios	2.6139
Dominio tecnológico	2.434
Cursos tomados	4.7608*
Edad	10.0739*
Rol	4.5281*
Cursos abandonados	1.4174
Razón de inscripción	3.6412

Nota: *Variables significativas al 5%.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al perfil de egreso, Christensen y sus colaboradores (2013) explican que la literatura muestra que los alumnos que realmente aprovechan este tipo de cursos y logran culminarlos satisfactoriamente, son, mayormente, participantes de países desarrollados, con un elevado nivel de educación, de género masculino, con un empleo, atraídos al área de ciencias sociales y negocios, y cuyo interés surge en mejorar laboralmente o satisfacer una inquietud intelectual.

Este perfil, vuelve a vislumbrarse en un estudio llevado a cabo por Breslow y sus colaboradores (2013), quienes encontraron que aquellos que lograban culminar este tipo de cursos en línea eran hombres de entre 20 y 30 años de edad, interesados en avanzar en sus conocimientos, que partían de un nivel intelectual superior, cuya lengua nativa era el inglés (en segundo lugar el español), y que estaban interesados en solicitar su certificado de estudios. Y es que alguien que ya haya transitado por un entorno universitario, habrá logrado adquirir habilidades académicas, competencias tecnológicas básicas y la capacidad de autogestionar el trabajo (Dawson, 2018).

En tanto que Zatarain (2017), a través de su estudio sobre la eficacia y eficiencia de los MOOC para el desarrollo de aprendizajes auténticos, afirma esta postura al declarar que el estudiante activo promedio es aquel que mantiene el siguiente perfil: De género masculino, de entre 25 a 35 años, con licenciatura como último grado de estudios, inglés como idioma nativo, proveniente del hemisferio norte, con interés por incrementar su aprendizaje para fines laborales y con deseo de adquirir una certificación.

Por lo que, si bien existen algunas similitudes, también se identifican algunas discrepancias con respecto a lo que indica la literatura, como, por ejemplo, la variable de género; dado que como se expone en la [Tabla 7](#), las variables que se encuentran mayormente asociadas con la aprobación del curso o eficiencia terminal son: la edad, el rol, y los cursos tomados previamente por los participantes; mientras que, el género, no muestra relación alguna con respecto a si el participante aprobó o no aprobó el curso.

Con respecto a los resultados obtenidos en el presente estudio, investigaciones orientadas a analizar la perfilación de los participantes exhiben por ejemplo, que estas variables denotan la presencia de una significancia en la eficiencia terminal de los cursos, en tanto que el género no es una variable relevante al momento

de caracterizar el uso de los MOOC comprobando los resultados obtenidos en el presente estudio, y es que el impacto de estas variables depende en gran medida de la temática de los e-Courses (Fundación Telefónica, 2015).

En cuanto a la tasa de abandono, se justifica la obtención de un alto índice dada la diversidad que caracteriza al alumnado. Esto se debe a que como bien explica Bernal (2015b) "La filosofía de los MOOC, abiertos y masivos, hacen difícil controlar la motivación de los usuarios" (p.12).

4. Discusión y conclusiones

El adiestramiento en red a través de la introducción de la tecnología educativa ha aportado profusas oportunidades a aquellos que carecen del tiempo para adquirir múltiples aptitudes o fortalecer las ya existentes, destacando en esta categoría los MOOC, los cuales, dado a su naturaleza, ofrecen un sentido de ubicuidad y flexibilidad, posibilitando la instrucción de manera remota, en horario libre y de forma gratuita. No obstante, para evaluar el éxito es necesario tomar en cuenta el uso de indicadores de desempeño. En el caso particular del presente estudio, se tomó en consideración la eficiencia terminal, estadístico empleado para determinar la tasa de alumnos que obtuvieron la declarativa de logro con respecto al total de participantes inscritos.

Las características del perfil de los participantes que decidieron ingresar son mujeres docentes de más de 46 años, con un alto interés en la materia, cuya práctica reside en Educación Superior, con Licenciatura como último grado de estudios, de habilidades tecnológicas intermedias, y que ha tomado previamente cursos virtuales, sin haber desertado. En tanto que las variables categóricas que muestran evidencia de estar relacionadas con la eficiencia terminal de los participantes que no abandonaron el curso son la edad, el rol que desempeñan y los cursos tomados previamente.

La presente investigación presenta la particularidad de reportar una eficiencia terminal atípica, característica principal que la diferencia de los estudios que documenta la literatura. Con base en la información obtenida, se buscó ampliar los conocimientos en el área, a fin de adecuar las propuestas formativas complementarias diseñadas en esta modalidad, elevando así el indicador analizado en futuros MOOC.

Para futuras investigaciones, se recomienda particularmente analizar el efecto del seguimiento en la eficiencia terminal; como parte de un proceso de intervención oportuna. Además de realizar estudios estadísticos que permitan vislumbrar el efecto de las variables asociadas con la eficiencia terminal, así como los factores que determinan la probabilidad de aprobar o no un MOOC.

Referencias

Alemán, L. Y., Sancho, T., & Gómez, M. G. (2015). Indicadores de calidad pedagógica para el diseño de un curso en línea masivo y abierto de actualización docente. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 104-119. doi:10.7238/rusc.v12i1.2260

Bernal, M. C. (2015a). *Abandono de los estudiantes en los MOOC* [Tesis de Maestría]. Universidad de Murcia.

Bernal, M. C. (22-25 de junio, 2015b). El abandono de los estudiantes en los MOOC. *Jornadas Virtuales de Colabo-*

ración y Formación. Ubicuo y social: Aprendizaje con TIC. Zaragoza, España.

Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., & Stump, G. S. (2013). Studying Learning in the Worldwide Classroom Research into edX's First MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8(1), 13-25.

Cabero, J., Llorente, M. C., & Vázquez, A. I. (2014). Las tipologías de MOOC: Su diseño e implicaciones educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 14-26.

Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennet, A., Woods, D., & Emanuel, E., (2013). The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? *SSRN*, 11(13), 1-14. doi:10.2139/ssrn.2350964

Dawson, P. (2018). *The failure of MOOCs* [Presentación]. Monash University.

Díaz, S. L., & Hernández, M. A. (7 de octubre, 2019). *Capacidad de enseñanza para la educación superior: La importancia de la formación pedagógica en los docentes* [Artículo]. Revista Edurama.

edX (2020). *Acerca de nosotros. Transformación mediante la educación* [Página web]. edX.

Fundación Telefónica (2015). *Los MOOC en la educación del futuro la digitalización de la formación*. Barcelona: Ariel.

Guajardo, M. (2016). *Efectividad del Desempeño Docente. Tendencias Globales. Desafíos Regionales*. Co-PED/RIED.

Hill, P. (2 de marzo, 2013). *The Four Student Archetypes Emerging in MOOCs* [Página web]. eLiterate.

Lalangui, J.H., Valarezco, J. W., & Fernández, H.P. (2019). La evaluación del desempeño como factor influyente en la formación profesional del docente universitario. *Conference Proceedings UTMACH*, 3(1), 448-455.

Lederman, D. (16 de enero, 2019). *Why MOOCs Didn't Work, in 3 Data Points* [Página web]. Inside Higher Ed.

Martínez, G. I., Guevara, A., & Valles, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Revista Ra Ximhai*, 12(6), 12-134.

Martínez, S. I., & Lavín, J. L. (2017). *Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE 2017, San Luis Potosí.

Méndez, C.M. (2013). Diseño e implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC): expectativas y consideraciones prácticas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 39(1), 1-19.

Mercado, R. (2018). *Háblame de TIC 6. Cursos masivos abiertos en línea (MOOCs): El caso de México*. México: Editorial Brujas.

MoocMaker (2021). *Construcción de Capacidades de Gestión de MOOCs en Educación Superior* [Página web]. Mooc Maker.

Navarro, A., Sánchez, I., & Martín, M. (2004). *Análisis estadístico de encuestas de salud. Cursos GRAAL 3*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Nieva, J. A., & Martínez, C. O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y sociedad*, 8(4), 14-21.

Ortega, S. (2011). *Proyecto estratégico regional sobre docentes. UNESCO-OREALC/CEPPE. Formación continua*. [Documento en línea].

Prado, D., Diaz, N., & Vázquez, C. (2019). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 141-174.

- Ramírez, M. S., & Mendoza, A. (2017). *Innovación y sustentabilidad energética. Formación con MOOCs e innovación educativa*. México: Narcea Ediciones.
- Reich, J., & Ruipérez, J. (2019). The MOOC pivot. *Science*, 363(6423), 130-131. doi:10.1126/science.aav7958
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1(7), 7-23.
- Ruiz, C. (2015). El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? *Apertura*, 7(2), 1-14.
- Sánchez, E. A., Inzunza, S., & Ávila, A. (2015). *Probabilidad y estadística I*. México: Grupo Editorial Patria.
- SCOPEO (2013). *SCOPEO, Informe nro. 2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Observatorio de la Formación en Red, Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas, Universidad de Salamanca.
- Shah, D. (2 de diciembre, 2019). *By the Numbers: MOOCs in 2019* [Página web]. Central Class.
- UNDP (2020). *Nuestros aliados* [Página web]. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- UNESCO (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes sobre la Estrategia Regional sobre docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2020). *Recursos Educativos Abiertos* [Página web]. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2021). *Ficha 5: Apoyo a los docentes en servicio* [Página web]. UNESCO IIEP Learning Portal.
- USAL (2015). *E-learning novelties towards the goal of a universal acquisition of foreign languages (e-lengua)* [Página web]. Universidad de Salamanca.
- Zatarain, J. A. (2017). *La eficacia y eficiencia de los cursos masivos abiertos en línea (MOOCs) para el desarrollo de aprendizajes auténticos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.