

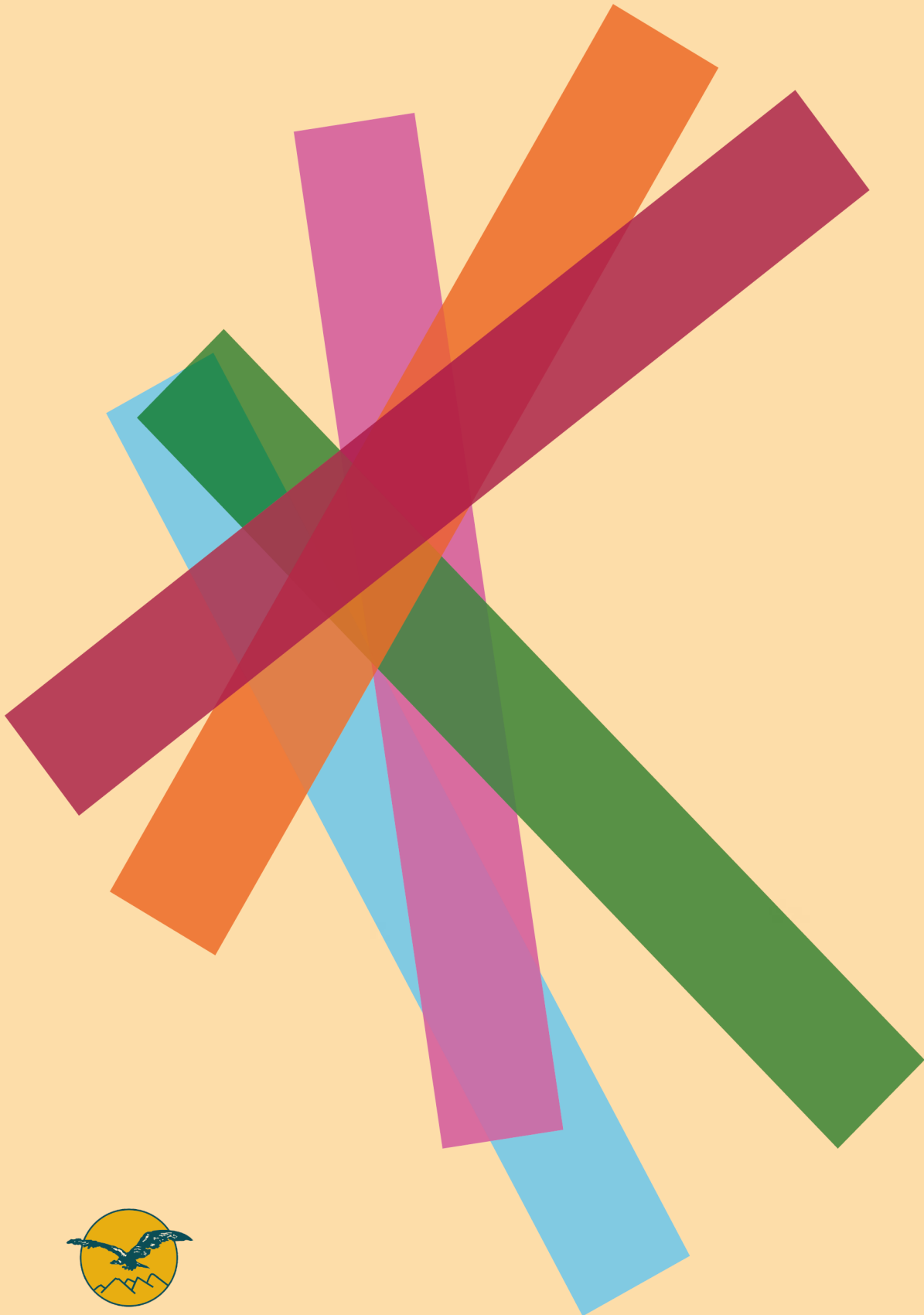
# Revista Andina de Educación

e-ISSN: 2631-2816

Volumen 5, número 1

|

noviembre, 2021-abril, 2022



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 5(1)

## Área de Educación<sup>a</sup>

<sup>a</sup> 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 quinto volumen, que corresponde al periodo noviembre 2021-abril 2022.

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

### Investigaciones

	Artículo
<a href="#">Enfoques, instituciones y expertos en una disciplina en crecimiento.</a> Pablo Ariel Scharagrodsky, Jorge Antonio Barreto Andrade	000512
<a href="#">Alfabetización y competencia digital docente en el nivel de secundaria, provincia de Huaura, Perú</a> Heimer Ali Méndez-Toledo	000513
<a href="#">Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19</a> Mariel García-Leal, Hernán Medrano-Rodríguez, José Antonio Vázquez-Acevedo, José Carlos Romero-Rojas, Luz Natalia Bertrán-Castañón	000514
<a href="#">Análisis de las situaciones de violencia ocurridas o detectadas en el sistema educativo de Ecuador</a> Ana Martínez-Pérez, Diego Paz Enríquez	000515
<a href="#">Determinantes de la deserción y permanencia en la carrera de Medicina</a> Sergio René Torres-Rentería, Christian Escobar-Jiménez	000516
<a href="#">La vivencia de la educación virtual entre estudiantes de grado en Ecuadorzonía ecuatoriana</a> Lenin Barreto Zambrano, Joaquin Paredes-Labra	000517
<a href="#">Las redes sociales para fomentar la interculturalidad en la educación superior</a> Danilo Marcelo Díaz Quichimbo, Jeferson Dario Crespo Asqui, Mónica Joselyn Contreras Moina	0005110
<a href="#">La (no) deserción escolar. Análisis de estudiantes de 9.º grado en Colombia</a> Marcela Aravena Domich, Carmen Cecilia Pérez Campillo	0005111

### Ensayos

<a href="#">Educación para la democracia</a> Enrique Ayala Mora	0005112
--	---------

### Experiencias

<a href="#">De la innovación docente universitaria a su transferencia a la escuela: una experiencia educativa desde la perspectiva de género</a> Hortensia Morón-Monge, Paula Daza Navarro	000511
<a href="#">Perspectivas decoloniales/Metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela</a> Cristhian Ricardo Santos Gutiérrez	000518
<a href="#">Sondeo de niveles de lectura en evaluación diagnóstica inicial. Importancia de su realización en la práctica docente pre-profesional-</a> Javier Grilli Silva, Pablo Cardozo Fernández	000519

### Reseñas

<a href="#">Balladares Burgos, Jorge. (2021). Educación digital y formación del profesorado en modalidades semipresencial y virtual. UASB-E/ Corporación Editora Nacional</a> Verónica Orellana Navarrete	00051r1
--	---------

Equipo editorial de la Revista Andina de Educación  
Quito, 30 de abril de 2022



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador

# Revista Andina de Educación

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



Tabla de contenidos

## Andean Journal of Education 5(1)

Área de Educación<sup>a</sup>

<sup>a</sup> 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 fifth volume, which corresponds to November 2021-April 2022.

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

Research	Article
<a href="#">Approaches, institutions and experts in a growing discipline</a> Pablo Ariel Scharagrodsky, Jorge Antonio Barreto Andrade	000512
<a href="#">Digital literacy and digital teaching competence at the secondary level, province of Huaura, Perú</a> Heimer Ali Méndez-Toledo	000513
<a href="#">Digital gender gap in basic education teachers during COVID-19 pandemic</a> Mariel García-Leal, Hernán Medrano-Rodríguez, José Antonio Vázquez-Acevedo, José Carlos Romero-Rojas, Luz Natalia Bertrún-Castañón	000514
<a href="#">Analysis of situations of violence occurred or detected in the educational system of Ecuador</a> Ana Martínez-Pérez, Diego Paz Enríquez	000515
<a href="#">Determinants of dropout and permanence in the medical career</a> Sergio René Torres-Rentería, Christian Escobar-Jiménez	000516
<a href="#">The experience of virtual education among undergraduate students in Ecuador</a> Lenin Barreto Zambrano, Joaquin Paredes-Labra	000517
<a href="#">Social networks to promote interculturality in higher education</a> Danilo Marcelo Díaz Quichimbo, Jeferson Dario Crespo Asqui, Mónica Joselyn Contreras Moina	0005110
<a href="#">The (no) dropout. Analysis from 9th grade students in Colombia</a> Marcela Aravena Domich, Carmen Cecilia Pérez Campillo	0005111
<b>Essays</b>	
<a href="#">Educate for democracy</a> Enrique Ayala Mora	0005112
<b>Experiences</b>	
<a href="#">From university teaching innovation to its transfer to school: an educational experience from a gender perspective</a> Hortensia Morón-Monge, Paula Daza Navarro	000511
<a href="#">Decolonial perspectives/Horizontal methodologies. Building alternative discussion-action spaces at school</a> Cristhian Ricardo Santos Gutiérrez	000518
<a href="#">Survey of reading levels in initial diagnostic evaluation. Importance of its performance in pre-professional teaching practice</a> Javier Grilli Silva, Pablo Cardozo Fernández	000519
<b>Reviews</b>	
<a href="#">Balladares Burgos, Jorge. (2021). Digital education and training of teaching in blended and virtual modalities. UASB-E/Corporación Editora Nacional</a> Verónica Orellana Navarrete	00051r1

Editorial team of the Andean Journal of Education  
Quito, April 30, 2022



## De la innovación docente universitaria a su transferencia a la escuela: una experiencia educativa desde la perspectiva de género

From university teaching innovation to its transfer to school: an educational experience from a gender perspective

Hortensia Morón-Monge<sup>\*a</sup> , Paula Daza Navarro<sup>b</sup> 

<sup>a</sup> Universidad de Sevilla, Departamento de Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales. Calle de la Pirotecnia, s/n. 41013, Sevilla, España.

<sup>b</sup> Universidad de Sevilla, Departamento de Biología Celular. Calle de la Pirotecnia, s/n. 41.013, Sevilla, España.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 01 de agosto de 2021

Aceptado el 01 de noviembre de 2021

Publicado el 15 de noviembre de 2021

#### Palabras clave:

Educación primaria

Mujeres científicas/investigadoras

Innovación docente

Educación científica

Experiencia docente

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received August 01, 2021

Accepted November 01, 2021

Published November 15, 2021

#### keywords:

Primary education

Female scientists/researchers

Teaching innovation

Science education

Teaching experience

### RESUMEN

A partir de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Sevilla (España) se diseña una exposición itinerante sobre la contribución de las mujeres a la ciencia. Dicha exposición se presentó en distintos centros educativos de la provincia, acompañada de talleres y charlas para acercar así la investigación universitaria a las escuelas. En este trabajo se presenta una de estas experiencias llevada a cabo con niños/as de Educación Primaria, donde se realizaron debates, entrevistas abiertas, actividades experimentales, etc., con la finalidad de mejorar la percepción sobre las ciencias desde una perspectiva feminista y así promover carreras científicas entre las niñas.

### ABSTRACT

Based on a teaching innovation project at the University of Seville (Spain), an itinerant exhibition about women's contribution to science was designed. This exhibition was exposed in different schools of Seville, accompanied by workshops and talks to bring university research closer to schools. In this work, one of these experiences with primary school children is presented, where discussions, open interviews, experimental activities, etc., were implemented to improve the perceptions of science from a feminist perspective and thus promote scientific careers among girls.

© 2021 Morón-Monge & Daza Navarro CC BY-NC 4.0

## 1. Introducción

El escaso interés que la ciencia genera entre los jóvenes (Rocard et al., 2007) es consecuencia, principalmente, de la promoción de una enseñanza positivista de las ciencias, donde se enfatiza la imagen de una metodología científica sin errores, sin tener presente el contexto social e histórico, ni el papel de la mujer en la ciencia y su contribución investigadora (Barale, 2006; Solaz-Portolés, 2010; De Pro, 2012; CLACSO TV, 2015; Martín-Gómez et al., 2017). De esta manera, se fomentan visiones deformadas de las ciencias (Fernández et al., 2002) desde una perspectiva descontextualizada, androcentrista y elitista (Martín-Gómez et al., 2017).

El tímido cambio de imagen de la ciencia hacia una visión más abierta, compleja, holística y feminista, en definitiva, humanista es todavía incipiente y un reto a superar (Pereira Dos Santos, 2008). En este sentido, los docentes en formación son un colectivo clave en nuestra sociedad por su implicación directa el día de mañana con su futuro alumnado.

Sin embargo, cuando indagamos en la percepción del futuro docente sobre las personas dedicadas a la ciencia, se observa que poseen una visión limitada y sesgada, relegando esta actividad a disciplinas como las ciencias experimentales (medicina, biología, física y matemáticas, principalmente), obviándose otras áreas de conocimiento como las ciencias sociales y humanas (Martín-Gómez et al., 2017). Esta visión de las personas dedicadas a las

\*Autora principal: H. Morón-Monge. Correo electrónico: [hmoron@us.es](mailto:hmoron@us.es).



ciencias no es exclusiva de los futuros docentes, sino que es compartida con el resto de la sociedad, (Pujalte et al., 2012; Calvo, 2019; Manassero & Vázquez, 2001; Reis & Galvao, 2007; Morón & Solís Espallargas, 2021). En consecuencia, predomina una perspectiva estereotipada de las personas que se dedican a la ciencia, caracterizada por ser una actividad solitaria, desarrollada en laboratorios (instrumentos específicos de laboratorio), principalmente por hombres y relegada a genios científicos (Pujalte et al., 2012; Calvo, 2019; Manassero & Vázquez, 2001; Reis & Galvao, 2007; Morón & Solís, 2021); por todo esto, no es de extrañar que exista un escaso reconocimiento en la sociedad acerca de la contribución de las mujeres en la actividad científica. Igualmente, sucede con los libros de texto, principal recurso educativo en las escuelas españolas, donde apenas podemos encontrar referencias sobre la actividad científica de las mujeres, un hecho ya detectado por Manassero y Vázquez (2003) y que actualmente sigue observándose en estudios más recientes como señala López-Navajas (2014).

Ésta no es una problemática nueva, pues conocer la percepción que posee la población sobre las personas que hacen ciencia, se viene estudiando desde los años 50 (Mead & Matraux, 1957), observándose ya esta visión estereotipada y masculina de las personas dedicadas a la actividad científica. Es por ello que el escaso cambio de esta perspectiva en casi siete décadas nos sugiere la necesidad de seguir mejorando estas cuestiones de la ciencia y su enseñanza. En este sentido, la falta de referentes femeninos hace que persista la masculinización de la ciencia, perpetuándose las desigualdades en los modelos y en las proyecciones profesionales. Asimismo, las chicas se ven menos identificadas con las carreras científico-tecnológicas. De hecho, los últimos datos publicados por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2020) sobre su personal muestran un 36 % de mujeres investigadoras frente a un 64 % de hombres investigadores (Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC, 2020). Igualmente, durante los últimos años se ha constatado esta preferencia por las llamadas carreras STEM (*Science, Technology, Engineering and Maths*) a favor de los hombres. Algunos investigadores afirman que la persistencia de este sesgo y el fallo de las hipótesis habituales para explicarlo y mitigarlo obligan a buscar enfoques nuevos (Jiang et al., 2018; Stoet & Geary, 2018).

Por otro lado, tal y como señalan Jiménez-Tenorio y Oliva (2016), se constatan muy pocas publicaciones encaminadas a la difusión y evaluación de actividades dirigidas a la formación docente, a pesar de su importancia para promover una mejora del profesorado en su formación. Este tipo de actividades son de suma importancia para proporcionar ejemplos de experiencias educativas reales desde perspectivas didácticas constructivistas que sirvan de modelo para los estudiantes universitarios de Educación.

Teniendo presente el panorama anterior, presentamos una experiencia educativa con los niños/as de edad escolar relativa a las mujeres y ciencia, enmarcada dentro de un proyecto de innovación docente con el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla (España).

El objetivo de este trabajo es mostrar las distintas actividades divulgativas y educativas derivadas de dicho proyecto de innovación universitaria como transferencia del conocimiento a los centros escolares, acercando así la investigación universitaria a las escuelas. Dicha experiencia está configurada por unas charlas-taller en torno a una exposición itinerante sobre mujeres científicas. Este trabajo pretende contribuir a la difusión de experiencias educativas diseñadas e implementadas en la etapa de Educación Primaria, además de servir de ejemplo de actividad innovadora para la formación docente.

## 2. Experiencia educativa

### 2.1. Antecedentes

La experiencia educativa aquí descrita (2020-2021) tiene como antecedentes los resultados obtenidos del proyecto de innovación docente CHON: 'Cambiando Horizontes para Orientar a Niñas Científicas' (3<sup>er</sup> plan propio de docencia de la Universidad de Sevilla, 2019-2020), recogidos en Morón y sus colaboradores, (2021). Igualmente, forma parte del proyecto I+D del Ministerio Español de Educación 'Formación de Futuro Profesorado de Niveles Elementales en los Procesos de la Ciencia y su Didáctica' (EDU2017-82505-P), del que forma parte una de las autoras de este trabajo. Este último proyecto tiene como finalidad "Diagnosticar las vivencias personales, concepciones epistémicas y habilidades con las que inician los futuros docentes de Infantil y Primaria su formación científico-didáctica en los procesos básicos de la ciencia".

El proyecto de innovación docente CHON está diseñado por un grupo de docentes de los Departamentos de Biología Celular, Teoría de la Historia de la Educación y la Pedagogía Social y Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación. La finalidad de dicho proyecto es fomentar las vocaciones científicas de las niñas en edad escolar a través del aprendizaje de las ciencias por parte de los futuros docentes. De esta manera, el docente en formación pondrá en práctica en un futuro lo aprendido en el proyecto con su alumnado del mañana. Como objetivo específico, se pretende visibilizar la labor investigadora de las científicas que trabajan en materias relacionadas con los cuatro bioelementos primarios CHON (Carbono, Hidrógeno, Nitrógeno y Oxígeno) de la Tabla Periódica, aprovechando su 150 aniversario y configurando así la temática principal de este proyecto.

En las tres grandes fases que configuraban el proyecto se realizaron distintas actividades con el alumnado del Grado de Educación Primaria que se recogen de forma sintética en la [figura 1](#):

- Búsqueda bibliográfica sobre las distintas mujeres científicas, tanto del pasado como del presente, poniendo especial énfasis en la contribución de las mujeres españolas.
- Exposición de los resultados en formato póster en la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Divulgación de los resultados: se seleccionaron aquellos pósteres más representativos de la temática de trabajo para finalmente diseñar una exposición itinerante.



Fig. 1. Síntesis de las distintas fases del proyecto CHON. Fuente: Autoras (2021).

La experiencia aquí recogida pertenece a la tercera y última fase del proyecto CHON, correspondiente con la divulgación de los resultados en centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), cuyo objetivo específico es fomentar redes de trabajo y colaboración conjunta entre el profesorado universitario implicado en la enseñanza de las ciencias y los colegios públicos. En concreto, llevamos nuestro trabajo a los siguientes colegios públicos de Sevilla y su provincia: CEIP Príncipe de Asturias (Sevilla), CEIP Federico García Lorca (Sevilla), CEIP El Algarrobilllo (Valencina de la Concepción), y CEIP Santa Teresa de Jesús (Fuentes de Andalucía).

2.2. Desarrollo de la experiencia

La experiencia llevada a cabo en los centros educativos se compone principalmente de dos actuaciones didácticas: exposición itinerante de las mujeres científicas a lo largo

de la historia y charla-taller con las investigadoras, pertenecientes a dicho proyecto de innovación, de dos áreas de conocimiento distintas (Didáctica de las Ciencias Experimentales y Biología Celular). En particular, la experiencia descrita en este trabajo se corresponde a la realizada en el CEIP Santa Teresa de Jesús con un total de 86 estudiantes de Educación Primaria de quinto y sexto curso (9-11 años).

2.2.1. Exposición itinerante biografía de mujeres científicas

Como se ha expuesto anteriormente, como resultado del proyecto de innovación docente CHON se diseñaron, en formato de enaras expositivas (43 cm x 100 cm), 14 pósteres que intentan recoger en forma de línea de tiempo el recorrido científico de las mujeres a lo largo de la historia. La figura 2 recoge esta exposición ordenada cronológicamente desde las científicas actuales, comenzando por la colombiana Daniela Marcela Bolaños (parte superior e izquierda de la imagen), hasta la alemana María Sybilla Merian del siglo XVII (parte inferior a la derecha de la imagen). Igualmente, se exponen las biografías de Estefanía Rodríguez Díaz (biología animal), María Blasco Marhuenda (biología celular y molecular), Celia Sánchez-Ramos Roda (farmacia), Elisabeth Blackburn (bioquímica), Jean Purdy (medicina), Marian Diamond (neurología), Mary Agnes Chase (botánica), Dorothy Mary Crowfoot Hodgkin (química), Muriel Wheldale Oslo (biología), Rachel Carson (ecología), Nattie Stevens (biología) y Mary Anning (paleontología).



Fig. 2. Exposición itinerante: "Mujeres científicas". Fuente: Autoras (2021).

Para el diseño de cada póster se tuvieron en cuenta los datos más sobresalientes de la biografía de

cada científica, aparte de una serie de aspectos formales, de la siguiente manera:



- **Biografía:** atendiendo a dos cuestiones ¿quién fue? (nombre de la científica, año de vida y defunción, lugar de nacimiento, estudios y/o experiencias laborales relevantes e incluso otros datos relacionados con su condición social, dificultades y obstáculos) y ¿cuáles fueron sus principales contribuciones a la ciencia? (se describieron logros académicos, reconocimientos y premios).
- **Aspectos formales:** estudiantes que realizaron la búsqueda bibliográfica, fotografía de la científica (real o dibujo), figura que mejor representa su campo de estudio o contribución, financiación o ayuda del proyecto (3<sup>er</sup> plan propio de la Universidad) y logo de la Universidad de Sevilla.

Esta exposición se dejó a disposición de los centros educativos según el tiempo solicitado por ellos, siendo enmarcada dentro de su semana cultural u otras fechas señaladas, como el día internacional de la mujer y la niña en la ciencia.

2.2.2. *Charla-Taller desde el campo de las Ciencias de la Educación (Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales).*

Esta actividad fue llevada a cabo por una de las autoras de este trabajo, perteneciente tanto al proyecto de innovación docente como al proyecto de I+D del Ministerio 'Formación de Futuro Profesorado de Niveles Elementales en los Procesos de la Ciencia y su Didáctica' (EDU2017-82505-P). Como formadoras de docentes, consideramos que es muy importante la transferencia de las investigaciones realizadas en la Universidad a la realidad y necesidades de los centros educativos de Infantil y Primaria. En este sentido, se diseñó la

charla-taller, fundamentada en ambos proyectos, descritos anteriormente, y en la bibliografía relativa a las dificultades y obstáculos de la visión de la ciencia y su construcción (Pujalte et al., 2012; Calvo, 2019; Manassero & Vázquez, 2001; Reis & Galvao, 2007; Morón & Solís Espallargas, 2021).

Teniendo presente un panorama en el que se evidencia una visión limitada de las ciencias y de las personas dedicadas a ella, se define la finalidad de la charla-taller: mejorar la visión de las ciencias en los niños y niñas de Educación Primaria desde una visión más humanista. Para la misma, se determinan cuatro objetivos didácticos:

- O.1. Desmitificar las ciencias y su construcción como un producto de laboratorio, valorando otros lugares de trabajo (en la naturaleza, en centros astronómicos, en el aula, etc.).
- O.2. Valorar la contribución de las mujeres científicas a lo largo de la historia.
- O.3. Ampliar la visión de las ciencias desde otras áreas disciplinares como la didáctica de las ciencias, reconociendo su labor investigadora desde la educación.
- O.4. Vivenciar una actividad experimental para incentivar en los niños/as la ciencia y promover así una ciencia escolar entre el alumnado.

Para alcanzar estos objetivos específicos se diseñó una presentación que invitó a reflexionar al alumnado y a cuestionarse su imagen de la ciencia y personas dedicadas a esta actividad mediante el debate y argumentación grupal. La tabla 1 describe las cinco diapositivas que componían la presentación utilizada y su relación con los objetivos didácticos anteriormente enumerados.

**Tabla 1.** Presentación para la reflexión sobre el papel de la ciencia.

Diapositiva del PPT	Descripción	Objetivo
<p>¿Quién es un científico/a? o ¿Quién representa para ti mejor a un científico?</p>	<p>Debate. Formulación de la pregunta: ¿Quién representa a un científico para ti? Las cuatro imágenes seleccionadas representan personas realizando actividad científica en distintos contextos laborales e históricos (Imagen 1: prototipo de científico en laboratorio con bata; imagen 2: visión "mágica" de la labor científica; imagen 3: actividad científica de campo; e imagen 4: Gregor Mendel, ciencia y creencias religiosas).</p>	O.1
<p>¿Quién inventó el Wifi?</p>	<p>Debate. A partir de tres imágenes de científicas de distinto momento histórico y área de conocimiento, presentadas secuencialmente: Imagen Maria Sybilla: ¿Reconoces a esta mujer (aparece en la exposición)? Imagen Hedy Lamarr: ¿Sabes quién 'inventó' o fue precursora del Wifi y el Bluetooth? Imagen Margarita del Val: ¿Quién es esta mujer? ¿La has visto recientemente en televisión?</p>	O.2
<p>CIENCIA EN LAS AULAS</p>	<p>Presentación y explicación. La imagen izquierda se corresponde a 'otra' concepción de los científicos: sin bata, sin laboratorio, mujeres y hombres que trabajan conjuntamente en grupo que son profesores y también científicos, donde el aula 'es su laboratorio'. La imagen de la derecha se corresponde con niños/as que usan procedimientos científicos para resolver problemas escolares. Se formula la pregunta ¿Queréis ser científicos/as?</p>	O.3
<p>EXPERIENCIA: ¿Cómo inflar un globo SIN soplar?</p>	<p>Actividad Experimental. Vídeo de YouTube donde se plantea el problema: ¿Cómo inflar un globo sin soplar? (Guainfantil, 2016) y se explica la experiencia paso a paso y los materiales que necesitamos para reproducirlo en grupo. En grupos de cuatro, se reparte el material para reproducir la experiencia y resolver el problema (vinagre, bicarbonato, botellas de plástico, embudo y globo).</p>	O.3 y O.4
<p>Qué le ha sucedido al icarbonato?</p> <p>Reacciones Naturaleza: <math>H_2O + CO_2 \rightleftharpoons H_2CO_3</math> (AGUA OCEANOS) <math>H_2CO_3 \rightleftharpoons HCO_3^- + H^+</math></p> <p>NATURALEZA: (Caliza) <math>CaCO_3 + H_2O + CO_2 \rightleftharpoons</math> (Bicarbonato) <math>CaHCO_3</math></p>	<p>Reflexión y Debate. Se plantean distintas preguntas reflexivas de lo más general o lo más específico y de lo perceptivo a lo micro: ¿Qué ha pasado en la experiencia? ¿Por qué se ha inflado el globo? ¿Qué gas se ha producido? ¿Este gas es el mismo que el de los refrescos? ¿Y el del cambio climático? ¿El agua cambia de estado (sólido, líquido y gaseoso) y se mueve de forma cíclica y el CO2?</p>	O.4

Fuente: Autoras (2021).

Finalmente, la experiencia concluye solicitando al alumnado que de forma voluntaria que realice un dibujo de lo que más le ha gustado de la charla-taller o lo que ha sido para ellos más representativo.

2.2.3. Charla-Taller desde el campo de las Ciencias Biológicas (Departamento de Biología Celular).

Esta actividad fue llevada a cabo por una de las autoras de este trabajo perteneciente al proyecto de innovación docente CHON. Este proyecto, como ya hemos dicho anteriormente, tiene como finalidad el fomento de las vocaciones científicas de las niñas en edad escolar a través del aprendizaje de las ciencias por parte de los futuros maestros y maestras. Esta actividad respondió a los siguientes objetivos didácticos:

- O.1. Acercar la ciencia a todos y todas para dar respuestas a problemas socioambientales y socio-sanitarios.
- O.2. Mostrar un ejemplo específico de la labor investigadora desde el área de la Biología Celular y, en concreto, realizada por una mujer científica.

De esta manera se preparó una charla a través de una presentación donde la ponente explicaba de manera divulgativa su día a día en el laboratorio de Biología Celular para que así el alumnado de Educación Primaria conociera de forma cercana a una científica. La **tabla 2** recoge las diapositivas más representativas de esta charla-taller.

**Tabla 2.** Descripción de la experiencia educativa.

Diapositiva del PPT	Descripción
1º	Se introduce la definición de Biología celular y se afianza la idea de que todos los seres vivos están hechos de células. Esta premisa es una de las Grandes ideas de la Educación en Ciencias propuesta por Harlen (2010) y contemplada en el actual currículo de Educación Primaria.
2º	Se repasan los grandes reinos de la vida, que son estudiados por los niños y niñas a lo largo de su paso por la escuela. Se recalca que plantas, animales, hongos y otros seres vivos, como las bacterias, están hechos de células. Algunos son unicelulares y otros pluricelulares.
3º	Aquí se introduce el concepto de ‘cultivo celular’, técnica con la que la ponente trabaja a diario, y se explica a los oyentes cuáles son las condiciones en la que la misma debe llevarse a cabo.
4º	La ponente explica que ella trabaja con una enfermedad conocida por todos, llamada cáncer, y que trata de averiguar posibles mecanismos que desarrollan estas células malignas, y así poder encontrar alguna manera de acabar con su crecimiento descontrolado.
5º	Se muestran fotografías de células realizadas con diversos microscopios (como la aquí presentada) y se explica a qué conclusión se llegó.
6º	Conclusión que no es solo de la ponente, sino de un grupo de científicas y científicos que trabajan conjuntamente. Esta idea es muy importante en la ciencia, pues la investigación es un trabajo colectivo.
7º	Igual de importante es hacer ver que el resultado de las investigaciones científicas, además de ser fruto de un trabajo colectivo, se publica en revistas internacionales, principalmente en inglés. De manera transversal, subrayamos también la importancia de aprender otros idiomas: el inglés es el lenguaje de la ciencia.

La charla finaliza con la presentación de la exposición de las mujeres científicas (Figura 2) y con el visionado de un vídeo realizado por investigadoras del CSIC de Sevilla, donde se observan distintas niñas explicando el trabajo de sus madres y el porqué ellas también quieren ser científicas (CSIC de Andalucía y Extremadura, 2020). Igualmente, se concluye la sesión invitando a los estudiantes a realizar un dibujo sobre la charla-taller (Figura 3).

### 3. Resultados

Aunque el objetivo de este trabajo no es presentar resultados como tal de la experiencia, sino mostrar la transferencia al aula de los centros escolares de un proyecto de innovación docente universitario, se describen algunas de las impresiones más significativas observadas durante la implementación de dicha actividad.

#### 3.1 Charla-Taller desde el campo de las Ciencias de la Educación

La primera diapositiva permitió conocer las concepciones que tenían los niños/as sobre las personas dedicadas a la ciencia. En los distintos grupos que hemos replicado esta experiencia, llama la atención la coincidencia de respuestas cuando se les pregunta qué fotografía corresponde mejor a una persona haciendo ciencia. Tras comentar las cuatro imágenes con los estudiantes, se extrae que, para ellos, los científicos se corresponden con aquellas imágenes en las que se observa: 'a la persona investigando', 'llevar bata', 'estar en un laboratorio' y 'usar material científico'. Sin embargo, aunque no todas las imágenes cumplen estas cuatro premisas, con excepción de la primera, existe bastante uniformidad de opiniones al valorar las cuatro imágenes como representaciones de personas dedicadas a la ciencia, incluida la de Gregor Mendel. En particular, con la cuarta imagen de Gregor Mendel hay mayor diversidad de opiniones por el atuendo que porta; lo identifican como agricultor, religioso e incluso cocinero. A pesar de ello, existe unanimidad cuando se le pregunta ¿qué parece que está haciendo en la foto? Concluyendo que Gregor Mendel parece que 'está investigando'.

La segunda diapositiva nos aproxima a valorar la actividad científica desarrollada por mujeres a lo largo de la historia. Comenzamos con la científica María Sybilla (recogida en la exposición itinerante), a quien por su contribución a la ciencia prestamos especial atención a partir del dibujo y para poner en valor la relación entre ciencia y arte. Seguidamente, se muestra la fotografía de Hedy Lamarr, con la que suelen quedar muy impresionados por poder ejercer 'dos profesiones' tan distintas como actriz y científica. Finalmente, se presenta la imagen de la científica española Margarita del Val, que actualmente es portavoz en las noticias de España sobre la actualidad COVID-19. A pesar de ser Margarita del Val una científica muy televisiva y popular, ningún estudiante fue capaz de reconocerla.

La tercera diapositiva se empleó con la finalidad de desmitificar la labor de las ciencias en áreas puramente experimentales. Por ello se incluyó una fotografía nuestra en la que se nos observa 'realizando' ciencia a partir del diseño de jornadas educativas y actividades con los estudiantes del Grado de Educación Primaria. Una vez hecha esta aproximación hacia la educación como disciplina científica, se pretende acercar ahora la ciencia a sus aulas. Para

ello, se usó otra imagen donde se observa a otros niños y niñas realizando experimentos, para posteriormente preguntándoles si desean ser científicos y científicas también. A los estudiantes les llamó mucho la atención ver esta imagen donde otros niños iguales a ellos realizan experiencias científicas y les motivó para realizar la experiencia a la que posteriormente se les invitaba.

La cuarta diapositiva, correspondiente a un vídeo de YouTube, nos permite plantear un problema (¿Cómo inflar un globo sin soplar?), como excusa para que vivencien una actividad experimental. Los niños realizaron la experiencia en pequeños grupos (4 alumnos) a los que se les proporcionó el material necesario (globo, bicarbonato, papel, botella, embudo, cuchara y globos). Al ser una actividad sencilla, que no entraña ningún riesgo, y poco habitual, fue una experiencia que generó mucha expectación y motivación, muy divertida para ellos. Además, pudo participar toda la clase e incluso realizaron la experiencia varias veces para inflar así más de un globo.

La quinta y última diapositiva sirvió para explicar una serie de fenómenos fisicoquímicos derivados de la experiencia. En particular, lo relacionamos con el tema del cambio climático y del ciclo biogeoquímico del carbono en la naturaleza a partir de sus cambios de estado. Igualmente, nuestra intención tampoco era enseñar estos conocimientos, sino que tomaran conciencia de que habíamos reproducido un fenómeno natural de forma experimental.

#### 3.2. Charla-Taller desde el campo de las Ciencias Biológicas

Las dos primeras diapositivas sirvieron para repasar algunos conceptos básicos de las Ciencias de la Vida como: 'qué es una célula' y 'todos los organismos vivos están hechos de ellas'. Esta es una de las grandes ideas de la ciencia de Harlen (2010) y con esto nos apoyamos para introducir los reinos de la vida, reinos que los niños/as conocían muy bien, ya que ofrecieron distintos ejemplos de cada uno de ellos.

La tercera diapositiva sobre los cultivos celulares y donde se observa a una mujer científica, fue a la que los niños/as reaccionaron con mayor curiosidad. Estos preguntaron varias veces si yo también me ponía bata, si usaba guantes o si trabajaba con animales, tal y como se veía en la diapositiva. Con esta diapositiva se les introduce en el mundo de la investigación, además de acercar la ciencia a partir de personas cercanas, en concreto las mujeres como nosotras. Una pregunta también muy repetida entre el alumnado fue ¿desde cuándo querías ser científica? o si ya de pequeña sabía que quería ser científica.

Igualmente, la cuarta diapositiva suscitó gran interés y asombro a los niños y niñas cuando se les preguntó sobre el cáncer: ¿Sabéis qué es el cáncer? o ¿conocéis a alguien que lo padezca? Parece que nombrar la palabra 'cáncer' tiene una gran carga emocional entre los niños y niñas y se observa incluso un cierto rechazo y miedo al tratar sobre esta temática. Por lo que presentarles la labor científica como una posible solución al cáncer generó una visión más optimista del tratamiento de esta enfermedad, además de concederle relevancia a la investigación en ciencia.

Las fotografías de las células fluorescentes, quinta diapositiva, sirvieron para animar la clase al ser unas fotografías muy llamativas e ilustrativas con el juego de colores oscuros/brillantes. Los niños aquí pudieron reflexionar



sobre las fotografías, lo que observaban, las diferencias que veían, fomentándose así la observación, inferencia e interpretación, claves para el desarrollo de habilidades científicas y del pensamiento crítico.

En la sexta diapositiva tratamos de mostrarles la ciencia como la actividad de una comunidad científica, fruto del trabajo colectivo, ya que, como recogimos en la introducción, los niños ven la labor del investigador como una actividad solitaria y relegada a hombres tipo genio científico. En consecuencia, cuando nosotras explicamos que no trabajamos solas y que debemos compartir con otros nuestros hallazgos para crear así el conocimiento científico, los niños y niñas se sintieron muy sorprendidos. Casualmente, un científico compañero nuestro era oriundo de la población en la que se ubicaba el centro educativo en el que desarrollamos la experiencia y los estudiantes se alegraron mucho cuando se lo comentamos.

Por último, asociar el inglés a la ciencia con la última diapositiva también generó sorpresa. En general, el inglés sigue siendo una asignatura pendiente en España y normalmente no suscita mucho interés su estudio en Educación Primaria, aunque la mayoría de centros educativos de nuestra región son bilingües (español e inglés).

Finalmente, se presentan en la [figura 3](#) algunos de los dibujos realizados por los niños y niñas tras la experiencia educativa de las dos charlas-taller.



Fig. 3. Ejemplos de dibujos realizados por los estudiantes.

Fuente: Autoras (2021).

#### 4. Reflexiones finales

Como se ha visto en este trabajo, esta experiencia ha tenido una gran acogida no solo por parte de los niños/as de los centros escolares sino por toda la comunidad educativa. Se han puesto a disposición de los colegios recursos y actividades a los que difícilmente pueden tener acceso en su día a día, si no es con la colaboración entre las universidades y/o otras entidades o programas educativos externos. Por ello, consideramos que este tipo de experiencias educativas innovadoras son especialmente relevantes por su doble implicación didáctica. La primera, porque se enmarca en un proyecto de innovación docente de la universidad realizado por un conjunto de docentes de carácter multidisciplinar y con un grupo de estudiantes universi-

tarios. Segundo, porque el resultado de dicha experiencia universitaria se transfiere a las escuelas, viéndose beneficiadas a partir del desarrollo de actividades educativas poco frecuentes en estos centros (exposición itinerante o charlas-taller).

A pesar de estos beneficios educativos, este tipo de prácticas docentes son poco frecuentes en el ámbito universitario. No suele ser común que las actividades innovadoras o investigaciones universitarias tengan después una repercusión directa o implicación en otros niveles educativos, fuera de la propia comunidad universitaria. Esto nos indica la necesidad de fomentar vínculos entre el mundo universitario y las escuelas tanto de Educación Primaria como Secundaria. Por ello, como docentes investigadoras aprovechamos este trabajo para subrayar la necesidad de promover acciones educativas en esta línea desde nuestras instituciones, para alentar a otros docentes-investigadores a que sus trabajos e investigaciones tengan una repercusión educativa real en la población.

Por último, señalar que este proyecto se presenta como un proyecto de Investigación e Innovación Responsable, ya que pone en contacto a investigadores (equipo), ciudadanos (estudiantes de universidad, alumnado de Educación Primaria, maestros/as y padres/madres) y empresa pública (Universidad de Sevilla). En nuestra opinión, hacen falta más proyectos como este para formar a una ciudadanía crítica y responsable, que pueda opinar sobre asuntos de índole tan diversa como son el cambio climático, las pandemias, el hambre en el mundo o las energías renovables. Si educamos en ciencias desde la escuela a la ciudadanía conseguiremos una sociedad mejor preparada, por el gran efecto multiplicador que ello conlleva.

#### Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias a las ayudas para la investigación del grupo SEJ-591: 'Educación científica en contexto y formación del profesorado' (Ref. 2019/SEJ-591), y para la innovación y mejora docente en el marco del III Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla (convocatoria 2019/2020).

Agradecer también a los CEIP de Sevilla en los que estuvimos desarrollando esta experiencia por su colaboración en todo momento: CEIP Príncipe de Asturias de Sevilla, CEIP Federico García Lorca de Sevilla, CEIP El Algarrobillero de Valencina de la Concepción, y CEIP Santa Teresa de Jesús de Fuentes de Andalucía.

#### Referencias

- Barale, A., M. (2006). Las mujeres y la ciencia en una sociedad patriarcal. *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. Universidad Autónoma de México.
- Calvo, M. E. (2019). Científicas e inventoras a través de los cuentos. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, 2, 147-170, doi:10.6018/iQual.340701
- CLACSO TV. (8 de enero de 2015). *C - Entrevistas | Marta González: "Las mujeres son invisibilizadas en sus aportes a la ciencia"* [Video]. Youtube.
- CSIC de Andalucía y Extremadura. (3 de febrero de 2020). *Vídeo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia (11F)* [Video]. Youtube.
- De Pro, A. (2012). Idea clave 3. Deben enseñarse los conceptos y teorías científicas imprescindibles para elabo-

- rar explicaciones básicas sobre el mundo natural. En E. Pedrinaci (Coord.), *11 Ideas clave. El desarrollo de la competencia científica* (pp. 59-81). Graó.
- Fernández, I., Gil, D., Alís, J. C., Cachapuz, A. F., & Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* 20(3), 477-488.
- Gómez, V., & Gavidia, V. (2015). Describir y dibujar en ciencias. La importancia del dibujo en las representaciones mentales del alumnado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 441-455.
- Guiainfantil. (30 de marzo de 2016). *Cómo inflar un globo sin aire. Experimento divertido para niños* [Video]. Youtube.
- Harlen, W. (2010). *Principios y grandes ideas de la educación en ciencias*. Association for Science Education.
- Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC (2020). *Informe Mujeres Investigadoras*. CSIC.
- Jiang, S., Schenke, K., Eccles, J. S., Xu, D., & Warschauer, M. (2018). Cross-national comparison of gender differences in the enrollment in and completion of science, technology, engineering, and mathematics Massive Open Online Courses. *PLOS ONE*, 13(9), 1-15, doi:10.1371/journal.pone.0202463
- Jiménez-Tenorio, N., & Oliva, J. M. (2016). Aproximación al estudio de las estrategias didácticas en ciencias experimentales en formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: descripción de una experiencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), 121-136.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188
- Manassero, M., & Vázquez, Á. (2003). Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto. *Investigación en la Escuela*, 50, 31-45.
- Manassero, M., & Vázquez, Á. (2001). Actitudes de estudiantes y profesorado sobre las características de los científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(3), 255-268
- Martín-Gámez, C., Morón, H., Solís-Espallargas, C., & Martín, M. E. (2017). ¿Qué conoce nuestro futuro profesorado de Educación Primaria en relación a la contribución de las mujeres a la ciencia? *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), 5613-5618.
- Mead, M., & Metraux, R. (1957). Image of the Scientist Among High-School Students. *Science*, 126(3270), 384-390. doi:10.1126/science.126.3270.384
- Morón, H., Muñoz-Franco, G., Daza P., & Martín Rubio M. E. (2021). Carbono, Hidrógeno, Oxígeno y Nitrógeno: Implicaciones educativas del Proyecto CHON en la Formación de Maestros de Primaria. *XXIX Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 876-886). Universidad de Córdoba y APICE.
- Morón, H., & Solís Espallargas, C. (2021). ¿Cómo imaginas a los que hacen ciencia? Un análisis de los dibujos de maestros en formación. *XI Congreso Internacional de Investigación en la Didáctica de las ciencias* (pp. 1689-1671). Enseñanza de las ciencias.
- Pereira Dos Santos, W. L. (2008). Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. *Alexandria*, 1(1), 109-131.
- Pujalte, A., Gangui, A., & Aduriz Bravo, A. (2012). La Ciencia en los Cuentos: Análisis de las imágenes de científico en literatura juvenil de ficción. *CIENCIA ergo sum*, 19(3), 261-270.
- Reis, P., & Galvão, C. (2007). Reflecting on Scientists' Activity Based on Science Fiction Stories Written. *International Journal of Science Education*, 29(10), 1245-1260. doi:10.1080/09500690600975340
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. European Commission.
- Solaz-Portolés, J. J. (2010). La naturaleza de la ciencia y los libros de texto: una revisión. *Educación XX1*. 13(1), 65-80. doi:10.5944/educxx1.13.1.277
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, 29(4), 581-593. doi:10.1177%2F0956797617741719





## Enfoques, instituciones y expertos en una disciplina en crecimiento. El caso del XVI Congreso Panamericano de Educación Física, Ecuador 1997

Approaches, institutions and experts in a growing discipline. The case of the XVI Pan American Congress of Physical Education, Ecuador 1997

Pablo Ariel Scharagrodsky\*,<sup>a</sup> , Jorge Antonio Barreto Andrade<sup>b</sup> 

<sup>a</sup> Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Roque Sáenz Peña 352, Bernal, Buenos Aires, Argentina.

<sup>b</sup> Universidad de Cuenca. Av. 12 de Abril y Av. Loja, Cuenca, Ecuador.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 13 de septiembre de 2021

Aceptado el 20 de octubre de 2021

Publicado el 22 de noviembre de 2021

#### Palabras clave:

Congreso  
Educación Física  
Saberes  
Expertos

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received September 13, 2021

Accepted October 20, 2021

Published November 22, 2021

#### keywords:

Congress  
Physical Education  
Knowledge  
Experts

### RESUMEN

El siguiente trabajo analiza, desde un enfoque socio-histórico con énfasis en la historia social de los saberes y expertos, el XVI Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Ecuador en 1997. Para llevar a cabo el análisis hermenéutico, en el marco de una metodología cualitativa, se ha focalizado la atención interpretativa en diversas fuentes documentales, entre las que se destacan las memorias e informes del congreso, las exposiciones centrales, las ponencias generales y las memorias vinculadas a otros congresos panamericanos. Asimismo, se han realizado un conjunto de entrevistas semiestructuradas. Entre las conclusiones, se identifica al congreso como un espacio en el que la disciplina educativa fue interpelada a partir de tres grandes abordajes epistemológicos con importantes consecuencias pedagógico-políticas.

### ABSTRACT

From a socio-historical approach emphasizing the social history of knowledge and experts, the following work analyzes the XVI Pan American Congress of Physical Education held in Ecuador in 1997. To carry out the hermeneutical analysis, within the framework of a qualitative methodology, interpretive attention has been focused on various documentary sources, such as proceedings and reports of the congress, the major exhibitions, the general lectures, and the memories related to other Pan American congresses. Likewise, a set of semi-structured interviews have been carried out. Among the conclusions, the congress is identified as a space where the academic community questioned the educational discipline from three major epistemological approaches with important pedagogical-political consequences.

© 2021 Scharagrodsky & Barreto Andrade CC BY-NC 4.0

## 1. Introducción

Del 13 al 18 de julio de 1997 se realizó el XVI Congreso Panamericano de Educación Física en la capital ecuatoriana. El congreso realizado en Quito tuvo una gran repercusión en la especialidad, producto de un estatus, reconocimiento y prestigio del que ya gozaban estos eventos internacionales, los cuales tenían una rica historia de más de medio siglo de existencia.

La valiosa y próspera historia de estos congresos comenzó con la concreción del Primer Congreso Panamericano de Educación Física organizado en Brasil en 1943. Posteriormente, el espacio de encuentro, discusión y acuerdos para delinear ciertas políticas y definir determinados significados sobre la Educación Física, el deporte escolar, el universo recreativo, la implementación de tests de medición física, las competencias del

profesor de Educación Física, etc., se afianzaron con el Segundo Congreso Panamericano de Educación Física realizado en México en 1946, con el Tercer Congreso Panamericano de Educación Física materializado en Uruguay en 1950, con el Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física desarrollado en Colombia en 1965, con el Quinto Congreso Panamericano de Educación Física consumado en Argentina en 1970 y con el Sexto Congreso Panamericano de Educación Física desarrollado en Venezuela en 1976.

A partir del Séptimo Congreso Panamericano de Educación Física desplegado en la República Dominicana en 1980, la realización de este tipo de eventos se aceleró, creció y amplificó en cantidad, visibilidad, prestigio y recurrencia. En sólo diecisiete años, se concretaron diez eventos de este tipo en diferentes países (México, Cuba, Venezuela, Guatemala, Colombia, Costa Rica, Perú, etc.), congregando una enorme

\*Autor principal: P. A. Scharagrodsky. Correo electrónico: [pas@unq.edu.ar](mailto:pas@unq.edu.ar)

cantidad de conferencistas, expertos, ponentes e interesados, destacándose en la mayoría de los congresos la presencia y el apoyo de las más altas autoridades estatales, incluidos en varios casos la presencia de los presidentes, de cada uno de los países organizadores. Todo ello consolidó un lugar que potenció los procesos de visibilización y legitimación del especialista en el arte de educar y sanar los cuerpos en movimiento.

La participación de representantes y especialistas ecuatorianos fluctuó en cada evento panamericano. Por ejemplo, en el primero, Ecuador no tuvo representantes o participantes (*Anais Primeiro Congresso Panamericano de Educação Física Volume I, 1945, pp. 52-54, 59-65*). En el Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, Ecuador participó con unos pocos representantes entre los que se destacó el Ingeniero Luis Felipe Donoso (*Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946, pp. 93, 343*). En el Tercer Congreso Panamericano de Educación Física hubo también una pequeña participación ecuatoriana a través de Gustavo Aguirre Valdivieso (*Informe del III Congreso Panamericano de Educación Física, 1950*). En el Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física, Ecuador conformó una delegación con 2 profesores. En el Quinto Congreso Panamericano de Educación Física sucedió algo similar: la comitiva ecuatoriana en Buenos Aires fue de solo 3 personas: Edgar Cabrera Aguilar, Jorge Cerda Vivas y Alfredo Plutarco Rivera Arias (*Memoria del V Congreso Panamericano de Educación Física, 1971, pp. 8, 114, 159*).

Entre el VI Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Venezuela en 1976 y el XV Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Perú en 1995, la participación ecuatoriana comenzó a aumentar lentamente. Por ejemplo, en el Congreso realizado en Venezuela se destacaron los profesores ecuatorianos Bolívar Melo, Waldo Neira Pinto, Sergio Paredes Lezcano, Héctor Tapia Almeida, Lupe Vinuesa de Tapia y Zoila Suárez de Erazo. Esta última representando a la Dirección de Deportes del Ministerio de Educación Pública (*VI Congreso Panamericano de Educación Física y II Gimnasiada Americana, Lista de participantes, Tomo III, 1976b, pp. 9-10; VI Congreso Panamericano de Educación Física y II Gimnasiada Americana, Invitados especiales, Tomo I, 1976a, p. 3*). En el Congreso realizado en República Dominicana, sobresalió como uno de los vice-presidentes del evento Jaime Muñoz Campusano, de Ecuador (*Memoria oficial del VII Congreso Panamericano de Educación Física, 1980, p. 5*). En el congreso realizado en Cuba, hubo una delegación de 9 profesores ecuatorianos (*Memorias del X Congreso Panamericano de Educación Física, 1987, p. 33*). En el XIV Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Costa Rica, en 1993, hubo varios referentes de la disciplina como Ramiro Rojas y Marcelo Tovar, vinculados con el Consejo Nacional de Deportes de Ecuador (*Memorias del XIV Congreso Panamericano de Educación Física, Convenio Ecuatoriano-Alemán y Pedagogía de la Educación Física, Volumen 1, 1993, pp. 1-12, 21-28*), mientras que, en el XV Congreso Panamericano de Educación Física organizado en Perú, en 1995, asistieron, entre otros, Marcelo Tovar y Werner

Silverstein (*Memoria del XV Congreso Panamericano de Educación Física, 1995, p. 295*).

En este contexto, existiendo un espacio panamericano de Educación Física altamente consolidado en los años 90 y con una creciente presencia ecuatoriana, el siguiente trabajo explora y analiza, a partir de un enfoque socio-histórico, tres dimensiones constitutivas de la disciplina educativa producidas en dicho espacio académico internacional: los saberes y perspectivas transmitidas, debatidas y puestas en circulación, los expertos disciplinares presentes y las instituciones legitimadoras.

## 2. Metodología

Este trabajo se desarrolló mediante una metodología cualitativa bajo el marco de una tradición comprensiva interpretativa. Específicamente, se nutrió de un enfoque socio-histórico con énfasis en la historia social de los saberes y expertos (Neiburg & Plotkin, 2004; Heilbron et al., 2008; Altamirano, 2013) en diálogo con la historia de la educación física como disciplina escolar (Goodson, 2003; Scharagrodsky, 2011; Linhales et al., 2019).

En función al universo indagado (el congreso panamericano realizado en Ecuador en 1997), se han analizado tres dimensiones constitutivas de la disciplina educativa producidas en dicho espacio académico: (1) los saberes y perspectivas transmitidas y puestas en circulación, (2) los expertos disciplinares más reconocidos y (3) las instituciones legitimadoras.

Para llevar a cabo el análisis hermenéutico, se ha focalizado la atención interpretativa en diversas fuentes documentales, entre las que se destacan las memorias e informes del congreso, las exposiciones centrales de los expertos, las ponencias generales y las memorias vinculadas a otros congresos panamericanos. Asimismo, se han realizado un conjunto de entrevistas semiestructuradas (Vasilachis de Gialdino, 2007).

El análisis ha articulado el 'texto' junto con las condiciones históricas de producción e interacción del universo indagado (Fairclough, 2003). Las entrevistas permitieron construir categorías teóricas vinculadas con las dimensiones analizadas a partir de recurrencias y disonancias de sentido en función a grados de saturación (Vasilachis de Gialdino, 2007). El análisis permitió triangular y potenciar analíticamente las interpretaciones obtenidas de las fuentes documentales e identificar más claramente las dimensiones indagadas: los saberes y perspectivas abordadas, los referentes o expertos de la especialidad y las instituciones nacionales e internacionales actuantes. Los criterios de selección para los informantes entrevistados estuvieron vinculados con el tipo de participación y función ejercida en el congreso: organizadores y ponentes.

Entre los interrogantes que se han planteado es posible mencionar las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron los saberes y perspectivas que sustentaron los tópicos y debates tratados en el evento internacional? y ¿quiénes fueron los expertos y las instituciones internacionales que se arrogaron la autoridad y la legitimidad del saber en la comunidad de profesores de educación física durante el congreso?



### 3. Resultados y discusión

#### 3.1 La Educación Física en Ecuador: una breve aproximación histórica

Cuando en 1997 se inauguró el XVI Congreso Panamericano de Educación Física la disciplina educativa en cuestión tenía una larga y peculiar historia en Ecuador. Las condiciones sociales y las exigencias de la legislación educativa que se vivía en el Ecuador, vinculada a la fundación de institutos o escuelas pedagógicas normales en 1901, obligó a que la Educación Física sea incluida en el currículo como asignatura. Asimismo, la Ley de Educación en 1912, en su Artículo 308 disponía la obligatoriedad de las clases de gimnasia y ejercicios militares. De esta manera, lentamente y no sin dificultades, varias instituciones educativas promovieron algunos deportes. Por su parte, las fuerzas armadas contribuyeron al desarrollo de las actividades y ejercicios físicos (Ruiz & Ruiz, 2015). Pero la Educación Física se practicó de forma sistemática en el país, desde la llegada de la primera Misión Pedagógica Alemana, especialmente en los Colegios Normales de Quito, fortaleciéndose con la segunda Misión Pedagógica (Dávila-Burbano, 1954).

Entre los años 1903 y 1938 se contrataron profesores extranjeros para enseñar, administrar y organizar la Educación Física, en instituciones educativas y en el Ministerio de Educación. Así, en 1914, llegó al Ecuador el profesor alemán Franz Warzawa para enseñar ejercicios gimnásticos orientados a fortalecer la voluntad, el sistema muscular o la audacia; pero no tuvo la aceptación deseada por ser calificado como un sistema 'espartano'. Este profesor ha sido reconocido como el precursor de la primera escuela de Educación Física (Morales, 2015). Por otra parte, el sistema de gimnasia sueco, uno de los más difundidos en el mundo, fue traído por Gösta Wellenius en 1925, quien fue contratado para guiar la Educación Física y capacitar a los profesores normalistas. Este continuó la labor de los alemanes, dándole a la Educación Física un valor más científico, considerando aspectos higiénicos y recreativos. (Figura 1, 2 y 3) Sin embargo, no fue atractivo para los niños y jóvenes, por su predominio gimnástico con ejercicios definidos y rígidos. Tras investigaciones y experiencias, se incluyeron juegos y deportes, planes de gimnasia con movimientos dinámicos y rítmicos, insertándose reformas en base a las sugerencias de los Congresos Internacionales de Educación Física (Dávila-Burbano, 1954).

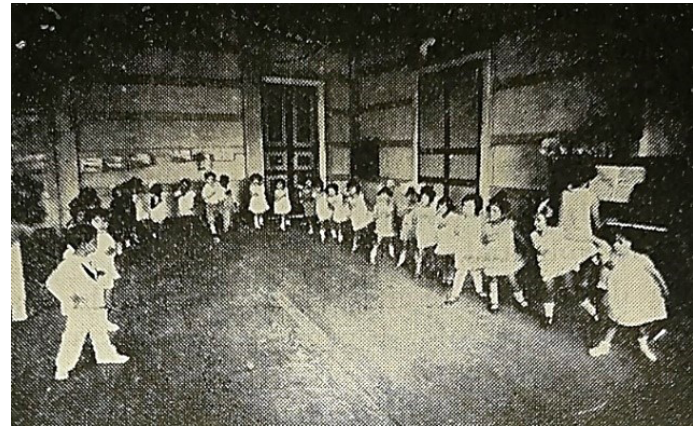


Fig. 2. Ejercicios de párvulos.

Fuente: Wellenius (1931). Apuntes de Educación Física Escolar. Gimnasia. Quito: Nacional.

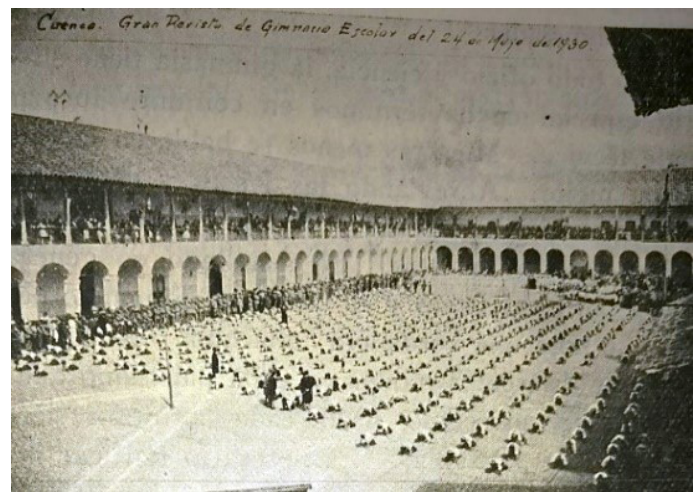


Fig. 3. Revista de gimnasia escolar.

Fuente: Wellenius (1931). Apuntes de Educación Física Escolar. Gimnasia. Quito: Nacional.

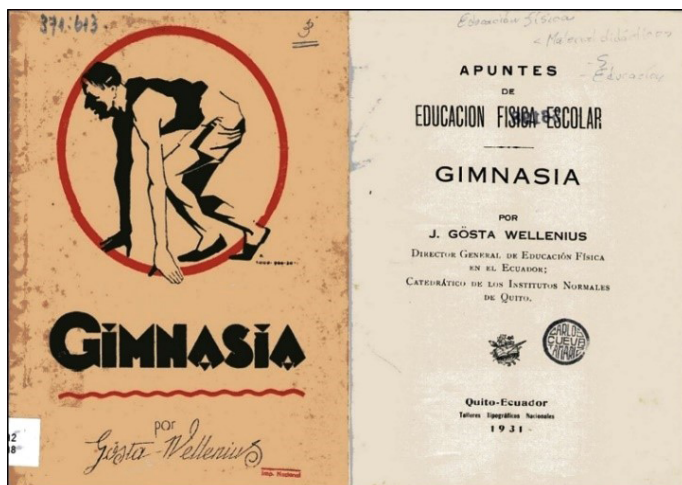


Fig. 1. Primer documento de Gimnasia editado en el Ecuador.

Fuente: Editorial Gösta Wellenius (1931).

En 1957, maestros graduados en el Instituto Superior de Educación Física 'Enrique Romero Brest' de Buenos Aires, retornaron con conocimientos sobre la concepción moderna de gimnasia, con influencia de corrientes europeas, argentinas y suecas (Morales, 2015). Su docencia la iniciaron en entidades privadas, y luego fueron convocados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) para organizar cursos de capacitación. En 1964, se planeó la reforma de los programas de estudio de la Educación Primaria y Media, revisándose y actualizándose los planes en 1969, no obstante, fue en 1976 cuando se actualizaron y reestructuraron los programas, excepto los de Jardines de Infantes (Aldas & Gutiérrez, 2014). Este hecho significativo perdió importancia, cuando a la Ley General de Educación y Cultura de 1977 se le adicionó, como un apéndice, la Ley de Educación Física, Deportes y Recreación, publicada en marzo de 1978, lo cual, significó el desamparo del Gobierno a la Educación Física y el Deporte. Este hecho provocó reacciones de los organismos deportivos de país y forzó la creación de la Dirección Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (DINADER), institución que abrió delegaciones provinciales con el objetivo de impulsar la Educación Física en el Ecuador. Además, se integró al régimen escolar, y se formaron inspectores de Educación Física. Por su parte, las instituciones educativas, ante esta situación, minimizaron la importancia de la Educación Física, limitando su desarrollo. Pese a estos hechos, en 1981 se publi-

caron los primeros programas de estudio de Educación Física, Deportes y Recreación, para los niveles pre-primario, primario y medio, como documentos técnicos del MEC, a través de la DINADER. Sin embargo, no trascendieron debido a que, al poco tiempo, fueron reformados y delimitados en cinco bloques, mientras que las otras asignaturas se planificaron por áreas (MEC-DINADER, 1981).

El MEC, desde los años 70, firmó convenios internacionales como el ecuatoriano-alemán; y, con Cuba, a través del Instituto Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación (INDER), en los años 80. Ello facilitó la presencia de expertos alemanes y cubanos para colaborar en el mejoramiento y desarrollo de los profesionales de Educación Física y deporte de Ecuador. Así, en 1980, se ejecutó el convenio ecuatoriano-alemán, dirigido por el alemán Willibald Weichert, cuyo objetivo fue fortalecer el desarrollo de la cultura física en el sistema educativo ecuatoriano en sus distintos niveles. Tras varias investigaciones, concluyeron que en el Ecuador los problemas de la Educación Física, Deporte y Recreación eran de origen conceptual y práctico. Este convenio constituyó el inicio de una Educación Física organizada en el Ecuador, optándose inicialmente por el nombre de cultura física en 1984, al incluir a la Educación Física, Deporte y Recreación, en una sola estructura. Luego se promovió el programa de 'Mejoramiento y difusión de la Cultura Física' a partir del Convenio ecuatoriano-alemán de 1994. Para institucionalizar la asignatura, se creó y difundió el Manual de Cultura Física, Nivel Pre-Primario que serviría de guía práctica (MEC, 1995; Perlaza et al., 2014; Morales, 2015).

Tras reformar la Ley de Educación en 1996, y con la entrada en vigor del currículo de Educación Básica, en agosto de 1997, se oficializó el área de Cultura Física, instaurándose legalmente la Educación Física como asignatura en el país, basada en las acciones pedagógicas desarrolladas por el Convenio ecuatoriano-alemán. Esta propuesta propuso una formación integral, basada en el desarrollo del cuerpo físico, considerando la salud y el bienestar como aspectos primarios, así como los procesos complejos de aprendizaje de destrezas, habilidades y contenidos (MEC, 1997, p. 1).

Esta lenta inserción de la Educación Física en las instituciones educativas ecuatorianas a lo largo del siglo XX estuvo potenciada por la formación de profesionales ecuatorianos en Cultura Física. Los procesos de formación en Educación Física en varias universidades a partir de los años 70 potenciaron su visibilidad. Fue en este particular contexto ecuatoriano, que se desarrolló el XVI Congreso Panamericano de Educación Física.

### 3.2. El congreso: selección de temas y perspectivas teóricas

El XVI Congreso Panamericano de Educación Física organizado en la capital ecuatoriana se realizó en diferentes espacios, entre ellos, la Casa de la Cultura Ecuatoriana y las instalaciones de la Concentración Deportiva de Pichincha (el Coliseo General Rumiñahui). Como en anteriores ocasiones, el evento internacional tuvo el apoyo político y económico de distintas organizaciones y estructuras gubernamentales. Entre ellas, se destacaron el Ministerio de Educación y Cultura, la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DINADER) y el Consejo Nacional de Deportes. Vale decir que el congreso fue auspiciado, gestionado y concretado, muy

especialmente, por organismos educativos y deportivos públicos y estatales.

Con este sustento institucional y una eficaz organización interna integrada por expertos de la disciplina provenientes de varios países, se realizó, en julio de 1997, el evento con más historia de la especialidad en Latinoamérica, al cual asistieron interesados y ponentes de unos treinta y seis países (Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Conclusiones. Tomo 4, 1997d, p. 3), en especial, del continente americano. El récord de delegados de estados nacionales presentes fue un indicador de la importancia que había adquirido el evento como espacio de sociabilidad académica en los años 80 y 90, su cosmopolitismo y la creciente presencia de referentes europeos de la especialidad cuyos orígenes se remontan al congreso de 1965, realizado en Bogotá.

Como en anteriores congresos, en la inauguración y la clausura no sólo estuvieron presentes autoridades del deporte federado y la Educación Física, sino funcionarios estatales de alto rango como el Licenciado Saúl Vázquez Delgado, por el DINADER, y el Doctor Mario Jaramillo Paredes, por el Ministerio de Educación y Cultura. También asistió a la inauguración el presidente del Ecuador, el Dr. Fabián Alarcón.

El evento se realizó en un contexto socio-político en el que el tono neoliberal atravesó buena parte de las políticas económicas y educativas de muchos países de Latinoamérica (Suasnábar, 2017) y también de otras regiones del mundo "introduciendo métodos y valores provenientes del sector privado" (Ball & Youdell, 2017, p. 7). En particular, en Ecuador,

[...] la aplicación del neoliberalismo fue ambigua [...] fue uno de los pocos países donde los programas privatizadores a gran escala no se llevaron a cabo [...]. De cualquier manera la aplicación ambigua del modelo debilitó al Estado poniéndolo más indefenso frente a los tradicionales grupos privados que siguieron haciendo uso de él. En la práctica hubo una relativa privatización del Estado.

(Luna Tamayo, 2014, p. 2)

En la década de los 90, en Ecuador,

[...] hubo varios intentos mediante consultas populares, que, aunque constituyeron pasos de avance, no solucionaron definitivamente las problemáticas existentes (deserción escolar, analfabetismo y privatización de la educación), pues, por un lado, los acuerdos alcanzados no fueron considerados por los distintos gobiernos y por otro lado, el sistema educacional no disponía del presupuesto necesario para acometer las transformaciones a que se aspiraba.

(Rengifo Ávila & Espinoza Freire, 2019, p. 181)

Las políticas de ajuste y el modelo neoliberal en los 90 no hicieron sino polarizar la sociedad ecuatoriana, aumentando la pobreza en un escenario de inestabilidad política. "Para 1997, el 70 % de la población ecuatoriana era pobre" y el "salario mínimo bajo a 25 dólares" (Luna Tamayo, 2014, p. 3). En este complicado escenario, en educación se realizaron procesos de "descentralización sin mayor éxito", "se experimentó una desaceleración del ritmo de la cobertura educativa, un estancamiento de la matriculación del nivel primario" y "una disminución del financiamiento" (Luna Tamayo, 2014, p. 6).

A pesar de este complejo e inestable contexto social, político y educativo de Ecuador y de varios países latinoamericanos, el evento panamericano fue multitudinario.



Nunca antes habían participado tantos delegados de diferentes países. La asistencia también estuvo entre los congresos con mayor convocatoria con la presencia de 2000 participantes (*Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Conclusiones, Tomo 4, 1997d, p. 3*). Como ya venía sucediendo desde los primeros congresos panamericanos (*Scharagrodsky, 2021*), ciertos rituales y determinadas coreografías corporales se realizaron con el fin de visibilizar y amplificar el evento y mostrar en el espacio público las bondades educativas y sanitarias de las distintas prácticas corporales. De esta manera, se organizó la VII Caminata Panamericana por la ciudad de Quito. “El punto de llegada fue la Casa de la Cultura Ecuatoriana” (Amparito Jácome, comunicación personal, 6 de agosto, 2021).

Asimismo, se realizaron distintas exhibiciones y muestras gimnásticas y deportivas de los diferentes países participantes, en el Ágora de la Casa de la Cultura destacándose el festival gimnástico-folklórico con la participación de estudiantes provenientes de los centros educativos de Ecuador. También hubo demostraciones folklóricas de cada país participante. Todo ello potenció los sentidos identitarios nacionales en el marco de una supuesta confraternidad americana. Asimismo, por primera vez, se realizaron los Primeros Campamentos Panamericanos de Recreación. Se concretaron en las faldas del volcán Cotopaxi, con una enorme cantidad de asistentes quienes reivindicaron un estilo de vida más vinculado con la ‘naturaleza’. Los testimonios coinciden: “fue una experiencia espectacular [...] basada en el aprendizaje vivencial [...]”. La primera en su tipo en un panamericano. Hicimos actividades vinculadas a la naturaleza. Dormimos en unas cabañas. Fue un compartir emocionante de cientos de personas [...]” (Godofredo Chirinos, comunicación personal, 12 de agosto, 2021).

Analizar los temas principales, los sub-temas, las áreas de especial interés, las ponencias magistrales y las perspectivas teóricas indagadas nos brinda indicios sobre los saberes especialmente debatidos y las perspectivas teóricas mayormente asumidas durante dicho congreso.

El congreso tuvo un tópico central condensado en el enunciado: “el niño base fundamental del desarrollo del hombre” y un logo particular (*Figura 4*). Un histórico axioma de la disciplina re-semantizado con nuevos aportes epistemológicos provenientes de la pedagogía, la didáctica, la medicina y la psicología. Dicho tema fue abordado por diversos conferencistas y, además, hubo “3 subtemas (Educación Física, Deporte y Recreación), 82 conferencistas en siete áreas de especial interés (Pedagogía y Didáctica de la Educación Física; Pedagogía y Didáctica del Deporte; Pedagogía y Didáctica de la Recreación; Ciencias aplicadas; Infraestructura; Informática y Deporte para Todos), 132 trabajos libres y 40 talleres” (*Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Conclusiones. Tomo 4, 1997d, p. 3*). Como señaló uno de los organizadores, entre las áreas debatidas se destacaron “la pedagogía y la didáctica de la educación física; las ciencias biomédicas y la Educación Física; el deporte para todos; la infraestructura deportiva y la informática aplicada al mundo del deporte y la Educación Física” (Marcelo Tovar, comunicación personal, 14 de agosto, 2021).

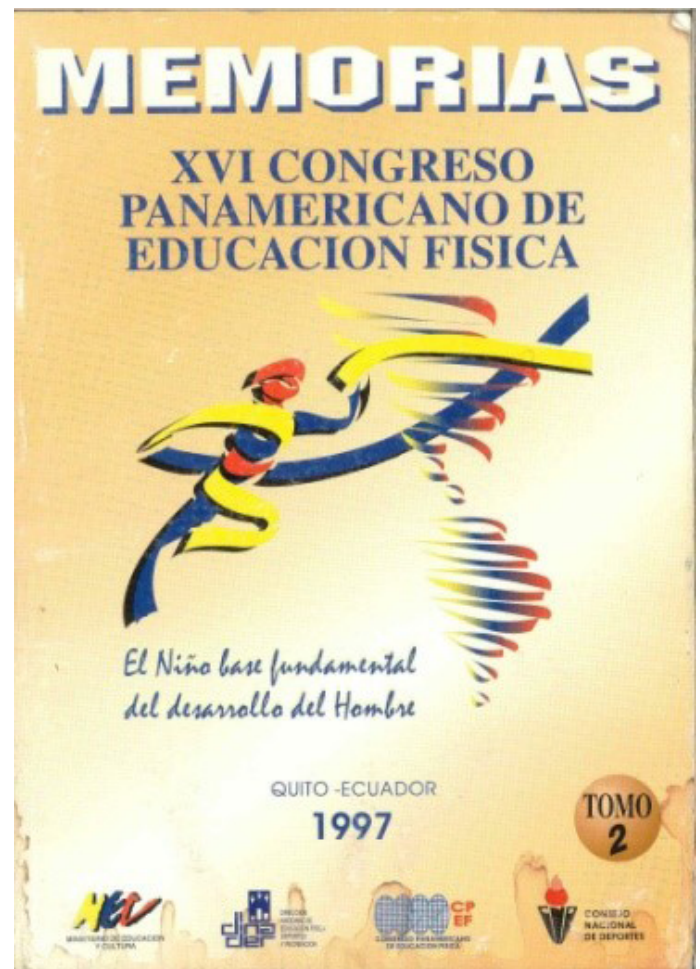


Fig. 4. Logo del XVI Congreso Panamericano de Educación Física (Portada). Fuente: Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física, Tomo 2 (1997b).

Las conferencias principales y las ponencias ofrecieron una heterogeneidad de temas. Desde aspectos vinculados con el desarrollo integral de la infancia a partir de la Educación Física, los deportes, las gimnasias y la recreación, pasando por cuestiones didáctico-pedagógicas, curriculares, arquitectónicas, informáticas o relacionadas con el entrenamiento físico, la selección de talentos, la aplicación de test de medición, las discapacidades físicas o los juegos aborígenes ancestrales. Sin embargo, la cuestión central no fue tanto las temáticas elegidas, sino la forma de indagarlas y problematizarlas por gran parte de la comunidad educativa y deportiva. Identificamos, por lo menos, tres grandes abordajes epistemológicos con importantes consecuencias pedagógico-políticas. El criterio de identificación de los enfoques epistémicos estuvo vinculado con la manera en que “[...] ciertas organizaciones de conceptos, ciertos reagrupamientos de objetos, ciertos tipos de enunciación, [conformaron] según su grado de coherencia, de rigor y de estabilidad, temas o teorías [...]” (*Foucault, 1995, p. 105*). Vale decir que los distintos abordajes epistémicos vinculados con la Educación Física, los deportes y la recreación priorizaron de manera diferente ciertos “[...] enunciados y los modos de crítica, de comentarios, de interpretación de enunciados ya formulados [...] constituyendo un sistema de formación conceptual” (*Foucault, 1995, p. 97*).

El primer enfoque problematizó los diversos tópicos mencionados y otros tantos, desde un registro estrictamente técnico y disciplinar. Las ponencias encuadradas en este enfoque priorizaron el qué o el cómo hacer para transmitir

una técnica deportiva, enseñar una buena postura, medir una capacidad física, evaluar una función orgánica, perfeccionar la resistencia en los niños o seleccionar un talento, sin preguntarse el para qué y el por qué de tales acciones 'educativas' y las implícitas metáforas y metonimias sexistas o racistas que pusieron en circulación sus propuestas. Este tipo de abordaje además de deshistorizar y despolitizar las prácticas corporales y deportivas y reproducir el orden corporal existente (cuerpo blanco, joven, delgado, estéticamente bello, dimórfico, moralmente higiénico, muscularmente delineado, con una apariencia 'saludable', eficaz, eficiente, etc.), naturalizó el éxito deportivo como una de las finalidades centrales de la disciplina sustentado en criterios como la eficiencia o la eficacia corporal y la búsqueda de la excelencia deportiva como las metas educativas de las instituciones educativas: "la Educación Física tiene como objetivo fundamental contribuir al desarrollo integral de niños y jóvenes para que puedan enfrentar con alta eficacia las tareas inherentes a la sociedad donde se desenvuelven. [...] La detección temprana de talentos está debidamente justificada, siendo el sistema educativo un área excelente para la aplicación de los mismos" (*Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 2, 1997b, p. 1 [La detección de talentos deportivos a edad temprana.]*).

Estos tipos de enfoques 'endiosaron' al discurso médico como un saber neutro y objetivo y a la salud como una categoría aséptica, indagando la variación del peso corporal, la glucemia de escolares, el sedentarismo en niños, la obesidad infantil como epidemia, el consumo de oxígeno en escolares o la nutrición como hechos (*Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 2, 1997b, p. 1 [Efectos de una carrera continua de '12 en la variación del peso corporal y evolución de la glucemia.]*, p. 1 [*Capacidad de rendimiento físico y estado nutricional.*], pp. 1-7 [*Enfermedades por calor y su relación con las actividades físicas.*]) y no como relaciones producto de clasificaciones sociales ideológicamente interesadas, desconociendo que "aunque la medicina moderna clama que es neutral, objetiva, imparcial, universal y científica, ésta incorpora e institucionaliza, no obstante, una determinada noción de buena vida" (*Turner, 1989*). Desde esta perspectiva, todo comportamiento corporal útil o educativo debía ser medible, empíricamente registrable y claramente observable. La obsesión por el registro de comportamientos motrices explícitos, verificables, mensurables y cuantificables fue una vieja tradición disciplinar (*Vigarello, 2005*) cuyo legado aun estaba presente en muchas ponencias, centrando la atención más en el movimiento y menos en la persona que se mueve.

Algunos trabajos sobre somatotipos llegaron a señalar para estudios de infantes de ciertas etnias que "en relación a las variables, peso corporal y estatura, se puede manifestar que este grupo étnico [Aymara] cumple con los patrones biológicos de desarrollo establecido para el ser humano" (*Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 2, 1997b, p. 3 [Composición corporal y somatotipo de infantes Aymara que habitan en el altiplano del norte de Chile.]*), como si tal 'grupo' (los Aymara) no fuesen parte de la humanidad.

Otros trabajos intentaron encauzar supuestas 'anormalidades' sexuales a partir de la naturalización de la rejilla de inteligibilidad heteronormativa como la única posible

(*Butler, 2019*) a través de "los Programas de Actividades Físicas para tratar en niños la timidez o la deficiente identificación sicosexual [...]" (*Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 1, 1997a, p. 4 [Conferencias principales, Deporte en el niño de hoy para el deportista del siglo XXI.]*). Más allá de los matices internos y las variaciones conceptuales de este enfoque, estas propuestas fueron funcionales al orden social y corporal educativo existente desconociendo los procesos de cosificación corporal moderna históricamente presente en la disciplina (*Scharagrodsky, 2011*) y su funcionalidad a la hora de mantener órdenes corporales (sexistas, racistas, clasistas, etc.) desiguales e injustos, en un contexto en el que las teorías decoloniales, interculturales y los estudios de géneros ya estaban presentes en el amplio universo de las ciencias sociales y la educación en América latina (*Estermann, 2014; Walsh, 2007*).

La obsesión por transmitir las mejores técnicas deportivas fue una constante en varios trabajos, desligando dicha enseñanza del contexto social y educativo y, en muchos sentidos, difundiendo de manera acrítica los procesos de tecnificación en los estudiantes (*Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 2, 1997b, pp. 1-7 [Influencia de los métodos analítico-lúdico en la enseñanza de la técnica de nado pecho y crol.]*, pp. 1-2 [*El aprendizaje de la técnica en los niños.*]). Como menciona un ponente:

En general, los contenidos que se discutían, se abordaban desde un aspecto meramente técnico —por ejemplo, cómo mejorar la técnica del arranque en carreras de velocidad— con discusiones sobre el modelo deportivo, y cosas por el estilo. Esto se expresaba en toda la estructura de las actividades (ponencias, mesas redondas, etc.).

(Eloy Altube, comunicación personal, 24 de mayo, 2021)

El segundo enfoque problematizó los diversos tópicos mencionados, desde un registro que combinó lo estrictamente técnico y disciplinar con ciertas críticas al orden corporal educativo y social existente. Tal fue la conferencia central desarrollada por el Dr. Carlos Vera Guardia (Venezuela) figura central en términos de autoridad, poder e influencia en los panamericanos de las últimas décadas. Este referente disciplinar, con importantes contactos con organismos internacionales, focalizó su presentación en el tema central del congreso. Su análisis retomó "la importancia de los factores genéticos y ambientales en el desarrollo del niño en los diversos grupos etarios entre los 0 y los 12 años, [...] los peligros del entrenamiento intensivo en los niños y la importancia de respetar los 'derechos del niño'" (*Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 1, 1997a, p. 1. [Conferencias principales, Vera Guardia.]*). A partir de un enfoque que combinó enunciados provenientes de la psicología infantil, junto con axiomas producidos en el marco de la biomedicina (desarrollo del cerebro, actividad eléctrica de las células, los músculos, la respiración, etc.), su propuesta estandarizó y uniformizó comportamientos corporales de acuerdo a la edad (primera edad de 0 a 2 años, segunda edad de 2 a 6 años, etc.) plausibles de ser mejorados por métodos pedagógicos y el medio ambiente. Al mismo tiempo, reivindicó "la libertad, la imaginación, la creatividad, la curiosidad, la cooperación, el sentido de la amistad, el respeto al ambiente, el sentido social [... como nociones centrales a educar, criticando la]



búsqueda del campeón, el entrenamiento excesivo y la especialización deportiva precoz [y apelando a los] derechos universales del niño” ([Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 1, 1997a, pp. 14, 21, 25-26 \[Conferencias principales, Vera Guardia.\]](#)). Pero este tipo de presentaciones no fueron más allá de ciertos cuestionamientos didáctico-pedagógicos, incorporando a medias la dimensión política e ideológica presente en la Educación Física, los deportes o las políticas recreativas y sus efectos en términos de poder y dominación, así como de resistencia y transformación de ciertas estructuras y relaciones sociales.

En el marco de esta perspectiva, varias ponencias propusieron la práctica deportiva, la Educación Física o los masivos proyectos recreativos, como antídotos ante vicios o males sociales como “la drogadicción, la delincuencia infantil y juvenil, la violencia de todo tipo, el alcoholismo, la contaminación ambiental [...]” ([Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 1, 1997a, p. 3. \[Conferencias principales, Deporte en el niño de hoy para el deportista del siglo XXI.\]; Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 3, 1997c, p. 1. \[La Educación Física en niños y jóvenes en condiciones de riesgo social.\]](#)), sin analizar en profundidad ni cuestionar los factores sociales, culturales, económicos y políticos que producían dichos escenarios.

Otras presentaciones intentaron visibilizar los cuerpos ‘abyectos’, como los de los discapacitados, pero al mismo tiempo, mantuvieron afirmaciones como la siguiente: “recuerde que entre los discapacitados también hay ‘buenos’” ([Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 1, 1997a, p. 6. \[El niño discapacitado, lo que debe hacer la Educación Física y el Deporte por él.\]](#)), resituando la meritocracia deportiva como un fin ponderable en sí mismo. Otras presentaciones reclamaron la democratización del deporte a partir del apoyo estatal ([Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 2, 1997b, pp. 1-3 \[Descripción del Programa apoyo al Deporte en la Escuela.\]](#)), sin cuestionar ciertas lógicas deportivas excluyentes en términos de acceso por cuestiones de género o clase social, ni visibilizar los procesos neocoloniales producidos por parte de ciertas políticas deportivas transnacionales ([Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 3, 1997c, pp. 1-5 \[Situación actual del Deporte para Todos.\]](#)).

De alguna manera, esta perspectiva seguía siendo funcional, ya que ponía el foco en las supuestas anomalías sociales sin objetar el estructural, desigual e injusto *statu quo* que existía en muchos países latinoamericanos en términos sociales, políticos y educativos y sin que se visibilicen las razones y los intereses de dichas exclusiones. Vale decir que este abordaje impugnó ciertas condiciones injustas, sin plantear grandes modificaciones disciplinares, ni articularlas con el plano macropolítico.

El tercer enfoque problematizó los diversos tópicos a partir de categorías y conceptos provenientes de la pedagogía crítica y de autores como Paulo Freire, Michel Foucault, Merleau Ponty, Pierre Bourdieu, Henry Giroux o Christian Pociello. Las presentaciones de este grupo no fueron homogéneas, tuvieron sus matices y fueron claramente minoritarias en el evento internacional. Sin embargo, hubo ciertos tonos disruptivos con respecto a los anteriores abordajes. Por ejemplo, algunos conferencistas,

como el argentino Raúl Gómez retomaron nociones provenientes “del desarrollo infantil a través de sus sucesivos estadios evolutivos en las áreas afectiva, cognitiva y sensoriomotriz [...], cuestionando la] adaptación pasiva [y objetando dos modelos educativos tradicionales en la Educación Física:] el empirista y el racionalista [... Frente a ello se apeló a un modelo didáctico en Educación Física basado en una pedagogía crítica que centrara la reflexión en] el aprender a organizar la realidad, no a copiar una realidad organizada según los principios del adulto [... A partir de autores como Paulo Freire, citado en otras presentaciones, la propuesta pedagógico-didáctica devino en un modelo político contrario a la] alienación [, la] desigualdad e injusticia [social y a favor de] la conciencia crítica [y de un] proyecto comunitario [al] servicio del interés nacional y popular para la formación de individuos críticos, solidarios y con alto espíritu colectivo” ([Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 1, 1997a, pp. 1-10 \[Conferencias principales. Investigación comparativa: elementos didácticos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física.\]](#)).

Bajo esta problematización otros trabajos como los del brasileño Dr. Wagner Wey Moreira alertaron de la necesidad de analizar la historicidad de la Educación Física y de los deportes a partir de un enfoque contextual y deconstructivo:

No buscamos una estrategia de verdad, sino un debate con posibilidades de interpretaciones [...]. Admitimos que todo pensamiento es perspectivo. Es importante romper con las tradiciones de la Educación Física y del deporte en la escuela. El pensamiento crítico debe ir acompañado de la noción de ‘sujeto de la historia’ [...].

([Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 1, 1997a, p. 1 \[Principios para la práctica de la Educación Física y del deporte escolar para adolescentes\]](#))

Cuestionando “formas de sensibilidad elitistas [y] una ideología deportiva que en los países capitalistas transforman las actividades deportivas en mercaderías o diversión social” ([Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 1, 1997a, pp. 3-5 \[Principios para la práctica de la Educación Física y del deporte escolar para adolescentes.\]](#)), la propuesta de Wey Moreira retomó a Paulo Freire y Merleau Ponty defendiendo la necesidad de trabajar ‘la conciencia corporal’ como medio para luchar contra los procesos de maquinización y alienación corporal.

Otras posiciones como las del venezolano Eloy Altube reivindicaron la necesidad de visibilizar las prácticas corporales, deportivas y recreativas ‘latinoamericanas’, cuestionando los modos de colonización que, desde finales del siglo XIX y principios del XX ocultaron, silenciaron y excluyeron dicha historia:

En el terreno lúdico-deportivo-recreativo (LDR) hemos reducido nuestra historia al deporte rendimiento, al récord y al campeón. Asumimos que la historia LDR latinoamericana se inicia a fines del siglo XIX y principios del XX y se reduce a la actividad deportiva concebida como comparación de rendimientos corporales para registrar records y designar campeones u obtener medallas. Las metas de la mayoría de las élites dirigentes políticas y deportivas de América Latina están centradas casi exclusivamente en cómo producir campeones, medallas y récords. Pero los latinoamericanos tenemos una milenaria, rica y diversa historia LDR.

([Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 3, 1997c, pp. 4-5 \[Memoria corporal de América Latina en la formación del niño: base para el desarrollo del hombre latinoamericano.\]](#))



Asimismo, algunos trabajos vinculados con el área 'deporte para todos' tuvieron una visión crítico-sociológica de ciertas situaciones sociales como 'la pobreza infantil en América Latina y el Caribe' y 'el trabajo infantil'. A partir de este diagnóstico se propusieron proyectos de deporte a nivel comunitario, junto con una defensa y difusión de los derechos del niño recogidos por la UNESCO (*Memoorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 3, 1997c, pp. 1-5 [El niño de la ciudad frente al hombre del tercer milenio.]*).

Este tipo de problematizaciones sobre la Educación Física, los deportes, la salud, etc., se elaboraron a partir del rechazo a las nociones positivistas de racionalidad, objetividad, neutralidad y verdad del saber sobre los cuerpos. Más bien el conocimiento a transmitir —y construir— a partir de las diferentes prácticas corporales fue considerado como perspectivo, histórico, social, contingente, arbitrario y, en muchos casos, ideológicamente interesado. Es decir, algunos de estos trabajos visibilizaron la producción de conocimientos, como parte de procesos políticos, ideológicos, económicos y culturales más amplios. Para estos enfoques la verdad no podía analizarse independientemente de la libertad, la igualdad, la equidad y la justicia. Ello implicó reconfigurar los sentidos que se debían transmitir y poner en circulación desde y a partir de la Educación Física, los deportes o las actividades recreativas. En definitiva, estas posiciones interpretaron el heterogéneo universo de la cultura física a partir de ciertas categorías, entre ellas las vinculadas con el poder, la ideología, los procesos de dominación y, también, la resistencia y la transformación social.

### 3.3. El Congreso: voces autorizadas e instituciones presentes

El congreso realizado en Quito no solo priorizó temas y abordajes teóricos sobre cómo conceptualizar la Educación Física, los deportes, la recreación, los test, la salud o la enfermedad, sino que visibilizó un diagrama de poder y autoridad entre algunos expertos y referentes disciplinares sobre el resto de la comunidad de especialistas, así como ciertas instituciones por encima de otras.

Entre los referentes o expertos ecuatorianos se destacaron en la organización el Dr. Enrique Chávez, el Licenciado Marcelo Tovar, la Mg. Amaparito Jácome, el Dr. Óscar Vizúete, el arquitecto Ramiro Padilla, Édison Cando y los Licenciados Osvaldo Carrera, Nancy Pallo y Fredy Yáñez. Los dos primeros formaron parte de la comisión académica y el resto coordinó las diferentes áreas del congreso (Pedagogía y Didáctica de la Educación Física; del Deporte; de la Recreación; Ciencias aplicadas; Infraestructura; Informática y Deporte para Todos).

Entre los expertos extranjeros estuvieron presentes referentes disciplinares como Raúl Gómez y Jorge Gómez por Argentina, Norah Junco Cortéz y Arnaldo Rivera Fuxa por Cuba, Lupe Aguilar por México, Regina Simões y Wagner Wey Moreira por Brasil, Héctor José Peralta Berbesi por Colombia, Jorge Lobo Di Palma por Costa Rica, Nelson Castillo por Chile, Jaime Turner por Panamá, Emigdio de Peña Luna por República Dominicana, Carl Gabbard, Dan Tripps, Richard McGhee y David Feigley por Estados Unidos, Shirley Murray por Canadá, Gudrun Doll-Tropper por Alemania, y Domingo Blázquez Sánchez, Alfonso Soletto Collado y José Hernández Moreno por España, entre muchos otros.

La mayoría de ellos dieron conferencias centrales, siendo considerados por los organizadores y gran parte de la comunidad educativa como los máximos expertos disciplinares a la hora de conceptualizar cómo, por qué y para qué pensar la educación a través del movimiento. Vale decir que los conferencistas invitados fabricaron no solo las categorías con las que pensar a la Educación Física, los deportes y la recreación, sino que inventaron sus problemas legitimando ciertas intervenciones como las más adecuadas, apropiadas y pertinentes. Este círculo de invenciones y legitimaciones permitió que este grupo selecto —no sin tensiones internas— sea considerado por la mayoría de los interesados parte de la voz reconocida y autorizada a la hora de intervenir sobre el heterogéneo universo de la cultura física. Como señalan dos referentes de los panamericanos "siempre estaban los líderes mundiales" (Oscar Incarbone, comunicación personal, 7 de junio, 2021), "los autores más conocidos en América o en Europa" (Raúl Gómez, comunicación personal, 3 de mayo, 2021).

Los expertos mencionados tuvieron importantes recorridos e inserciones universitarias en espacios relacionados con la educación, la Educación Física, la medicina o la psicología. Muchos de ellos trabajaban e impartían la docencia y la investigación en prestigiosas universidades. La inserción universitaria de los expertos disciplinares en los años 80 y 90, especialmente en el mundo latinoamericano, potenció su autoridad y legitimidad fuera de la comunidad de especialistas obteniendo beneficios materiales y económicos de parte de agencias e instituciones fundamentalmente públicas y estatales. La creciente incorporación de la Educación Física en los sistemas educativos latinoamericanos en el nivel primario y secundario estuvo, en parte, potenciada y amplificada por la consolidación de la comunidad y la voz de sus expertos. La promoción de políticas deportivas y recreativas masivas también fue, en parte, producto de la visibilidad de la comunidad de especialistas en alianza con otros grupos ocupacionales con fuerte presencia en estructuras estatales: médicos, nutricionistas, kinesiólogos, educadores, psicólogos, etc.

De igual modo, muchos de estos expertos, se convirtieron en productores y divulgadores de saberes, técnicas y procedimientos a través de textos académicos, libros de amplia circulación o columnas periodísticas en diarios de alta circulación. Su producción no solo circuló en medios locales, sino también fue recibida y resignificada en países extranjeros convirtiéndose el material en insumo básico para la formación de los futuros profesores, entrenadores, médicos deportólogos, o simples interesados en los tópicos del 'buen vivir'. Algunos de ellos se consolidaron como verdaderos agentes transnacionales con permanentes viajes y estadías de formación e investigación en muchos países latinoamericanos.

Al mismo tiempo, como en los panamericanos de las dos últimas décadas, fue medular y central la relación de muchos de los expertos presentes con instituciones u organismos internacionales vinculados con el deporte, la recreación y la Educación Física como, por ejemplo, el Dr. Carlos Vera Guardia, quien se desempeñó como miembro Directivo de la Federación Internacional de Deporte para Todos (FISpT), de la Asociación Internacional de Arquitectura Deportiva (IAKS), del Consejo Académico del Centro Internacional de Excelencia de la Asociación Mundial de Recreación y Tiempo Libre (WICVE), del Instituto Panamericano de Educación

Física (director) y o como Presidente de los Congresos Panamericanos de Educación Física (CPEF). Otros conferencistas tuvieron una proyección internacional similar, y una relación directa con otros importantes organismos internacionales vinculados con la cultura física e inclusive con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que a partir de los años 60 y 70 le dedicó tiempo y esfuerzo a la concreción — a gran escala — de políticas deportivas y recreativas internacionales.

La cantidad de organismos internacionales presentes en el congreso muestra la importancia de los mismos a la hora de influir, delinear y delimitar ciertas políticas deportivas, recreativas y lúdicas en las poblaciones mundiales. En total hubo catorce Organizaciones Internacionales presentes en el congreso (*Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Conclusiones. Tomo 4, 1997d, p. 3*). La mayoría de las instituciones internacionales dedicadas a producir políticas deportivas y recreativas masivas fueron creadas en la segunda mitad del siglo XX y estuvieron estrechamente vinculadas con los procesos educativos y sanitarios de gobernanza de las poblaciones en la mayoría de los estados modernos.

Si bien la emergencia de instituciones transnacionales se amplificó como nunca antes en la segunda mitad del siglo XX, algunas pocas instituciones mundialmente reconocidas se habían constituido en la primera mitad de dicho siglo. Tal fue el caso de la *Fédération Internationale d'Éducation Physique* (FIEP), fundada en 1923. Esta federación fue la organización internacional más antigua vinculada a la Educación Física y durante la segunda mitad del siglo XX, además de ejercer un papel clave en la elaboración del Manifiesto Mundial de la Educación Física en la década de los 70 (*López de D'Amico et al., 2014*), tuvo importantes representantes latinoamericanos, en los congresos internacionales.

Como refiere una de las máximas responsables en la organización del evento:

El congreso panamericano en Quito atrajo a muchos países, especialistas y delegados nacionales. Hubo representantes de 36 países [...]. Un número altísimo para un panamericano [...] y muchas instituciones internacionales. ICHPER, FIEP, FISpT, IAKS y otras tantas muy conocidas [...]. Su presencia resaltó el evento.

(Amparito Jácome, comunicación personal, 6 de agosto, 2021).

De hecho, “todas las conclusiones de la discusión del congreso [...] se enviaban a todos los ministros y organismos internacionales. Se invitaba a los representantes nacionales a que hicieran lo mismo en sus países” (Lupe Aguilar Cortez, comunicación personal, 13 de mayo, 2021).

Por último, el congreso de Quito condensó las continuidades, los cambios y mutaciones que se fueron produciendo entre los expertos y los organizadores del evento panamericano. Los históricos organizadores y conferencistas como el venezolano —nacido en Chile— Carlos Vera Guardia o el mexicano Abraham Ferreiro Toledano comenzaron a perder espacios de poder y decisión, siendo remplazados por otros referentes disciplinares con contactos internacionales como el cubano Arnaldo Rivero Fuxá, la costarricense María Eugenia Jenkis o la mexicana Lupe Aguilar. No solo fue un lento desplazamiento de nombres, sino también de grupos, alianzas y posiciones político-epistemológicas que se configurarían con mayor fuerza en los panamericanos de Panamá y Venezuela en 1999 y 2001 respectivamente.

#### 4. Conclusiones

El XVI Congreso de Educación Física realizado en la ciudad de Quito en 1997 fue el evento panamericano con una de las mayores participaciones por países, asistentes y conferencistas desde su creación en el año 1943. En un contexto latinoamericano atravesado por políticas educativas neoliberales y, al mismo tiempo, en el marco de una creciente expansión de la Educación Física Escolar y de las políticas deportivas y recreativas a nivel masivo; el evento internacional condensó una serie de saberes y perspectivas teóricas, y delimitó a ciertos expertos e instituciones por encima de otras.

Entre los tópicos debatidos se destacaron la pedagogía y la didáctica de la Educación Física; las ciencias biomédicas y su relación con la Educación Física; las políticas vinculadas al deporte para todos, las cuestiones de infraestructura deportiva y la informática aplicada al mundo del deporte y la Educación Física. Más allá de los matices y diferencias, estos temas fueron abordados de tres maneras diferentes.

Un primer enfoque de ponencias problematizó los diversos tópicos sustentado en una tradición tecnocrática, eficientista, cuantitativista, descontextualizada y supuestamente objetiva. Priorizó el qué o el cómo hacer sin preguntarse sobre el para qué y sus efectos sociales, educativos o políticos. Este tipo de presentaciones no estuvieron preocupadas en cuestionar el orden social o el proyecto corporal moderno, sino más bien mantenerlo y consolidarlo.

El segundo enfoque problematizó el heterogéneo universo temático articulando la perspectiva estrictamente técnica con algunas críticas al orden corporal educativo y social existente. Pero este tipo de presentaciones no fueron más allá de ciertos cuestionamientos didáctico-pedagógicos, excluyendo o incorporando a medias la dimensión política e ideológica presente en la Educación Física, los deportes o las políticas recreativas y sus efectos en términos de poder y dominación, así como las posibles resistencias y transformaciones de ciertas estructuras y relaciones sociales.

El tercer enfoque problematizó los diversos tópicos rechazando las nociones positivistas de racionalidad, objetividad, neutralidad y verdad del saber sobre los cuerpos. Retomó algunas categorías sociológicas provenientes de la pedagogía crítica. Lo que incorporó este enfoque en el análisis disciplinar fue la dimensión del poder, la dominación, la ideología y las resistencias posibles, y su articulación con el contexto social, cultural y político. A partir de un cuestionamiento sobre el orden social desigual producto de procesos neocoloniales vinculados con el capitalismo, y en particular reivindicando un cierto americanismo, este abordaje propuso un modelo pedagógico donde la conciencia social y corporal debía estar siempre pensada desde un plano político y, sobre todo, ético ya que para dicha posición todo acto educativo no podía desligarse de cuestiones vinculadas con la igualdad, la equidad, la liberación y la justicia social.

Estos distintos abordajes fueron producto de relaciones entre expertos e instituciones nacionales e internacionales. Los expertos en estos congresos se convirtieron en los voceros de la disciplina inventando nuevos temas, problemas y tipos de intervención. El congreso internacional fue un espacio de legitimación de la comunidad vinculada con la Educación Física, los deportes y la recreación y, al



mismo tiempo, fue un terreno de disputa en el que ciertos referentes tuvieron mayor poder, autoridad y visibilidad. En este contexto, las inserciones universitarias y las producciones bibliográficas fueron un capital extra para posicionar a algunos especialistas por encima de otros.

Al mismo tiempo, como en los panamericanos de las dos últimas décadas, fueron centrales los papeles ejercidos por las instituciones y organismos internacionales vinculados con el deporte, la recreación y la Educación Física. Muchas de ellas tuvieron una injerencia medular en las políticas sanitarias, educativas y deportivas de la segunda mitad del siglo XX.

## Referencias

- Aldas, H., & Gutiérrez, H. (2014). La Cultura Física y su formación profesional en la República del Ecuador. *EF-deportes*, 19(199).
- Altamirano, C. (2013). *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Siglo XXI.
- Ball, S., & Youdell, D. (2017). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación. Universidad de Londres.
- Butler, J. (2019). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Comisión Nacional de Educación Física. (1950). *Informe del III Congreso Panamericano de Educación Física*. CNEF.
- Dávila-Burbano, E. (1954). La Educación Física en el Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Educación*, 33.
- Dirección de Deporte. (1976a). *Acta final del VI Congreso Panamericano de Educación Física y II Gimnasiada Americana, Tomo I*. Universidad de Carabobo.
- Dirección de Deporte. (1976b). *Acta final del VI Congreso Panamericano de Educación Física y II Gimnasiada Americana, Tomo III*. Universidad de Carabobo.
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (1997a). *Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 1*. DINADER.
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. (1997b). *Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 2*. DINADER.
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. (1997c). *Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 3*. DINADER.
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. (1997d). *Memorias del XVI Congreso Panamericano de Educación Física. Tomo 4*. DINADER.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*, 38.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-204). Gedisa.
- Foucault, M. (1995). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Amorrortu Editores.
- Heilbron, J., Guillhot, N., & Jeanpierre, L. (2008). Toward a transnational history of the social sciences. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(2), 146-160. doi:doi.org/10.1002/jhbs.20302
- Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación. (1987). *Memorias del X Congreso Panamericano de Educación Física*. Dirección de Propaganda/INDER.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (1995). *Memoria del XV Congreso Panamericano de Educación Física*. INEI.
- Linhaes, M., Rodrigues Puchta, M., & Rosa, M. C. (Orgs.) (2019). *Diálogos Transnacionais na História da Educação Física*. Fino Traço.
- López de D'Amico, R., Ho, W., Benn, T., Dinold, M., & Antala, B. (2014). Gestión e investigación en organizaciones académicas de educación física y deporte. En E. Ferreira (Ed.), *Focuses on Physical Education* (pp. 91-142). NGIME-UFJF.
- Luna Tamayo, M. (2014). La educación en el Ecuador 1980-2007. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1), 1-15. doi:10.35362/rie651336
- MEC. (1995). *Manual de Cultura Física, nivel pre-primario*. Consejo Nacional del Deporte- Secretaría Permanente de Cultura Física. PAPIM.
- MEC. (1997). *Reforma curricular para la Educación Básica, área de Cultura Física*. DINADER - PROMECEB.
- MEC-DINADER. (1981). *Programas de estudio de Educación Física, Deportes y Recreación. Nivel Medio 7*. Don Bosco.
- Ministerio da Educação e Saúde. (1945). *Anais Primeiro Congresso Panamericano de Educação Física, Volume I*. Imprensa Nacional.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1971). *Memoria del V Congreso Panamericano de Educación Física. Desarrollo y relatos*. MCE.
- Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes. (1993). *Memorias del XIV Congreso Panamericano de Educación Física, Volumen 1*. MCJD.
- Morales, L. (2015). *Desde la Educación Física hacia un nuevo enfoque de la Cultura Física en el Ecuador* [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Neiburg, F. & Plotkin, M. (Comps.) (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Paidós.
- Perlaza, F., Alarcón, G., Hugo, C., Recalde, A., & Guerra, J. (2014). Breve análisis de la Educación Física en el Ecuador y el mundo. *EFdeportes*, 19(196).
- Rengifo Ávila, G. K., & Espinoza Freire, E. E. (2019). Estudio sobre los problemas en la educación ecuatoriana y políticas educativas, 1990-2018. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 175-182.
- Ruiz, S., & Ruiz, G. (2015). Proceso de formación profesional en Cultura Física en el Ecuador. En A. Silva, & V. Molina (Comp.), *Formación Profesional en Educación Física en América Latina: Encuentros, Diversidades y Desafíos* (pp. 149-171). Paco.
- Scharagrodsky, P. (2021). Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, México, 1946. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(17), 118-142. doi:10.29351/rmhe.v9i17.336
- Scharagrodsky, P. (Comp.) (2011). *La invención del homo gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente*. Prometeo.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1980). *Memoria oficial del VII Congreso Panamericano de Educación Física*. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos.
- Secretaría de la Defensa Nacional. (1946). *Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física. Publicada por la Dirección Nacional de Educación Física y Enseñanza Premilitar*. Secretaría de la Defensa Nacional.

- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 112-135. doi:10.5944/reec.30.2017.19872
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. FCE.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo*. Nueva Visión.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25-35.
- Wellenius, G. (1931). *Apuntes de Educación Física Escolar*. Gimnasia. Nacional.



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador

# Revista Andina de Educación

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

<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.5.1.3>

## Alfabetización y competencia digital docente en el nivel de secundaria, provincia de Huaura, Perú

Digital literacy and teaching competence at the secondary level, province of Huaura, Peru

Heimer Ali Méndez-Toledo\*,<sup>a</sup> 

<sup>a</sup>Universidad Nacional Federico Villarreal. Escuela Universitaria de Posgrado. Prolongación Camaná, 1014. Lima. Perú.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 18 de agosto de 2021

Aceptado el 05 de diciembre de 2021

Publicado el 29 de diciembre de 2021

#### Palabras clave:

Alfabetización digital

Saberes digitales

Competencia digital docente

TIC

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received August 18, 2021

Accepted December 05, 2021

Published December 29, 2021

#### keywords:

Digital literacy

Digital knowledge

Digital teaching competence

ICT

### RESUMEN

El propósito del estudio fue determinar la relación entre la alfabetización digital y la competencia digital docente en el nivel secundaria, jurisdicción de la UGEL N°09 de la provincia de Huaura en el año 2019. El estudio fue de alcance correlacional, diseño no experimental, de corte transversal; la muestra estuvo conformada por 198 docentes del nivel secundaria de las zonas urbanas que cuentan con acceso permanente a diversos recursos tecnológicos. Se emplearon dos cuestionarios tipo escala de Likert los cuales cuentan con validez y confiabilidad. Los resultados indican que existe suficiente evidencia estadística para determinar la existencia de relación entre la alfabetización digital y la competencia digital docente ( $\rho = 0.707$  y  $p$  valor = 0.000); en conclusión, un adecuado nivel de alfabetización digital contribuye a un mejor desempeño de competencias digitales en los docentes; también, se encontró una relación lineal significativa entre la alfabetización digital y cada una de las dimensiones de la competencia digital docente en la muestra estudiada.

### ABSTRACT

The purpose of the study was to determine the relationship between digital literacy and digital teaching competence at the secondary level, UGEL N°09 of the province of Huaura in 2019. The study was of correlational scope, non-experimental cross-sectional design; the sample was made up of 198 high school teachers from urban areas who have permanent access to various technological resources. Two Likert scale questionnaires were used, which have validity and reliability. The results indicate that there is sufficient statistical evidence to determine the existence of a relationship between digital literacy and digital teaching competence ( $\rho = 0.707$  and  $p$  value = 0.000); in conclusion, an adequate level of digital literacy contributes to a better performance of digital skills in teachers; A significant linear relationship was also found between digital literacy and each of the dimensions of digital teaching competence in the sample studied.

© 2021 Méndez-toledo. CC BY-NC 4.0

## 1. Introducción

La sociedad en la que nos encontramos, sociedad del conocimiento (Castells, 2002, como se citó en Torres, 2005, p. 3), se caracteriza por el uso exponencial de las tecnologías en los diversos ámbitos del quehacer humano; estas herramientas han creado nuevas y diferentes maneras de comunicarnos y de acercarnos a la información. La educación no está exceptuada de la aplicación de estas herramientas tecnológicas y ello ha motivado que los estados implementen y desarrollen diversas estrategias educativas para reducir las brechas digitales con la finalidad de garantizar un proceso equitativo; sin embargo, aún persisten los inconvenientes en la forma de integrar las tecnologías en las actividades pedagógicas.

En el informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) del año 2015, en el que se muestran los resultados de la evaluación sobre habilidades digitales que se realizó por primera vez en este programa,

los autores refieren que las escuelas aún no aprovechan adecuadamente las potencialidades que tiene el uso de la tecnología en el aula; además, demostraron que no existe una vinculación positiva entre el rendimiento académico de los estudiantes y el uso de tecnologías; así mismo, recogen que el uso excesivo e inadecuado de los aparatos electrónicos acarrea problemas disciplinarios (OCDE, 2015).

En el Perú, según los reportes del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), sobre el acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), se observa que 38 de cada 100 hogares tienen, al menos, una computadora de uso exclusivo del hogar, de la población con acceso a internet, los adolescentes y jóvenes (12 a 18 años de edad) son los que más acceden, representando un 66,4 % (INEI, 2017); este rango etario en su mayoría se encuentra en el nivel secundaria de educación básica regular (12 a 16 años de edad); sin embargo, el uso que estas personas hacen de las TIC no sería el adecuado en cuanto a la vida escolar o académica, puesto que no hay evidencia que indique el mejoramiento en el rendimiento académico por el solo hecho de usar herramientas tecnológicas (OCDE, 2015).

\*Autor/a principal: Méndez-Toledo, H. A. Correo electrónico: [2017065181@unfv.edu.pe](mailto:2017065181@unfv.edu.pe)



Entonces, se requiere formar apropiadamente a los estudiantes en el uso responsable de las TIC. Pero, ¿quiénes serán los que realicen esta tarea? El elemento clave para este encaminar serían los profesores. En consecuencia, se necesita que los profesores sean capaces de manejar críticamente estas tecnologías, es decir, que desarrollen habilidades, estrategias y nuevas competencias en entornos digitales para organizar la enseñanza de manera creativa e innovadora. Con ello, los profesores podrán desarrollar lo establecido en el Marco Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (R.M. n°. 649-2016-MINEDU) que es de aplicación obligatoria en el nivel de secundaria desde el año 2019, para el desarrollo de las competencias transversales. Este marco establece que los docentes de todas las áreas curriculares desarrollen y evalúen la competencia transversal que reza: “Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC con responsabilidad y ética” (MINEDU, 2016, p. 114). Ante esta situación, surge la siguiente interrogante: ¿Cómo se relaciona la alfabetización digital con la competencia digital docente en el nivel de secundaria, jurisdicción de la UGEL n°. 09, provincia de Huaura en 2019?

Se han encontrado investigaciones que abordan esta problemática. Meléndez (2019) no encontró relación entre competencias digitales y perfil profesional en estudiantes universitarios de la carrera de educación; la autora sugiere que la universidad debe ponerse a trabajar buscando la eficacia y excelencia a fin de mejorar las competencias y el perfil de los estudiantes universitarios. Por el contrario, los resultados de Espino (2018) indican que las competencias digitales de los docentes se relacionan significativamente con el desempeño pedagógico en el aula (coeficiente de correlación  $Rho = 0,951$ ;  $p$ -valor  $< 0,05$ ); así mismo, Acevedo (2018) encontró relación entre las competencias digitales y el desarrollo profesional en docentes de los colegios Fe y Alegría (coeficiente de correlación  $Rho = 0,567$  con un  $p$ -valor  $< 0,05$ ).

La presente investigación se justifica teóricamente puesto que recoge información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico de las variables en estudio (Sánchez & Reyes, 2017), alfabetización digital y competencia digital docente. En cuanto a lo metodológico, se pretende que las técnicas y aspectos metodológicos utilizados contribuyan a realizar otros estudios de investigación sobre el tema. Así mismo, la importancia del estudio radica en que los resultados permitan a la comunidad educativa de la UGEL n°. 09, provincia de Huaura, reflexionar sobre las competencias digitales de los docentes en función a los procesos de alfabetización digital que implementen las entidades educativas o gubernamentales (Méndez-Toledo, 2021).

El reconocimiento de un nuevo concepto de alfabetización contempla nuevos campos de conocimiento, como la comunicación mediada, la multimedia en red, los lenguajes de programación, la inteligencia artificial y otros términos producto del uso de la tecnología. Entonces, la alfabetización es un concepto complejo y cambiante en el tiempo (Chaves, 2015), por ende, debe estar en constante revisión. De igual forma, la competencia es un término complejo (Tobón, 2007) que dependiendo del contexto mide los desempeños idóneos en la resolución de problemas, es decir, saber actuar oportunamente en un contexto en particular (Le Boterf, 2000). En consecuencia, se indicarán algunas definiciones relevantes sobre la alfabetización digital y la competencia digital docente.

### 1.1. Alfabetización digital

Gilster (1997) publicó su libro *Digital Literacy* en el que definió por primera vez el concepto, entendiéndose como la habilidad de entender y utilizar la información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes cuando se presenta a través de ordenadores; para Rangel y Peñalosa (2013) es el resultado de una preparación en el manejo de recursos del mundo informático mediante procesos cognitivos que permiten adquirir ciertas capacidades para usar las TIC; Ramírez y Casillas (2017) la definen como saberes digitales, entendidos “como una estructura graduada de habilidades y conocimientos teóricos e instrumentales de carácter informático e informacional que los actores educativos deben poseer dependiendo de su disciplina académica” (p. 4).

La presente investigación adopta las dimensiones de la alfabetización digital propuestas por Ramírez y Casillas (2017), las cuales son:

- (a) Manejo de Sistemas Digitales. Se enmarcan saberes de tipo informático, como saber utilizar hardware y software, manejar el entorno de la computadora y otros dispositivos electrónicos; así como saber administrar los archivos, saber reconocer los elementos que contienen información y que estos pueden ser creados, almacenados, recuperados, copiados, eliminados, transferidos, compartidos o alojados tanto localmente (en la computadora) como remotamente (archivos y/o carpetas compartidas en internet).
- (b) Manipulación de Contenido Digital. Referida a la creación y manejo del contenido digital por parte del docente desde la creación de contenido en un procesador de texto hasta la creación de contenido multimedia que es mucho más elaborado. Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017), la manipulación de contenido digital significa “Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso” (p. 18).
- (c) Comunicación, Socialización y Colaboración. Referida al saber comunicarse mediante las TIC, desarrollando habilidades para la comunicación escrita y multimedia (audiovisual) de manera sincrónica y asincrónica. Saber socializar y colaborar, es decir, saber usar plataformas de redes sociales para crear redes virtuales de personas con las que se tiene una relación social en el mundo físico y saber usar servicios de web y de cómputo en la nube para contribuir con comentarios o ideas sobre un medio específico o incluso para crear conjuntamente documentos de diversa índole como texto, presentaciones, tablas, etc.
- (d) Manejo de Información. Denominada también alfabetización informacional, en la presente investigación se entiende como la habilidad para realizar búsqueda eficaz de información, saber dónde buscar la información: sitios académicos, repositorios, base de datos, revistas especializadas, etc. En esta búsqueda eficaz se debe saber reconocer las necesidades y en función de ello localizar la información, luego evaluarla, aplicarla y crear nueva

información (conocimiento) dentro de un determinado contexto (IFLA, 2005, como se citó en [Ramírez & Casillas, 2017](#)). También esta dimensión está referida a los valores, las actitudes y las habilidades para el uso correcto de la información, como el respeto por la propiedad intelectual, la integridad de datos, la difusión de información sensible, respetando las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales.

Por lo tanto, la alfabetización digital es la nomenclatura que define el concepto integrador de todas las alfabetizaciones en el siglo XXI ([Bawden, 2002](#)), es un proceso de desarrollo gradual y ascendente de aprendizajes y competencias desde lo básico hasta un nivel alto en el que la alfabetización va escalando grados o niveles; no es un proceso cerrado, sino que la superación del nivel más alto supone alcanzar un nivel de fluidez o soltura que permite al individuo de modo inconsciente e intuitivo aplicar todas las competencias, habilidades y destrezas digitales a los entornos informacionales. Según [Van Deursen y van Dijk \(2008\)](#), si los gobiernos y los sistemas educativos no son capaces de hacer efectiva una alfabetización digital para el nuevo milenio, esto no significa que el proceso se detenga, sino que los gobiernos y sistemas que no se unan al cambio serán relegados, es decir, la brecha digital se incrementará.

### 1.2. Competencia digital docente

En nuestra sociedad actual, una evidencia que acompaña a casi cualquier argumento es la necesidad de mejorar, renovar y cualificar los conocimientos y las competencias que los docentes necesitan para poder enseñar en los nuevos escenarios de aprendizaje que les brinda la sociedad del conocimiento ([Salinas et al., 2014](#)). Entonces la incorporación de las TIC tanto en la enseñanza como en el aprendizaje dependerá indiscutiblemente de las competencias digitales que posea el docente. Según [INTEF \(2017\)](#), el Consejo del Parlamento Europeo, en el año 2006, recomendaba como una competencia básica fundamental a la competencia digital, definiéndola del siguiente modo:

La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet

(p. 12)

La competencia digital se centra en “el análisis del conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que los individuos necesitamos para sobrevivir en la Sociedad de la Información” ([Gisbert et al., 2016, p. 75](#)), lo que implica hacer un uso eficiente, crítico y creativo de las tecnologías digitales. Así mismo, [Carrera y Coiduras \(2012\)](#) refieren que la competencia digital docente (CDD):

[...] aglutina el conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que el profesor debe ser capaz de activar, adoptar y gestionar en situaciones reales para facilitar el aprendizaje de los alumnos alcanzando mayores niveles de logro y promover procesos de mejora e innovación permanente en la enseñanza

(p. 292)

Según [Krumsvik \(2009\)](#) la CDD consiste en la utilización de las TIC para enseñar y aprender con criterios di-

dácticos y pedagógicos con conciencia ética y moral; en la misma lógica, [Lázaro y Gisbert \(2015\)](#) refieren que la CDD consiste en “la capacidad del profesorado de poseer un nivel de competencia digital que le permita utilizar la tecnología con eficacia, de forma adecuada y adaptada a sus estudiantes y a los aprendizajes que éstos deben conseguir” (p. 29).

En el presente estudio se asumen las dimensiones de la competencia digital docente caracterizadas por la Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE), organismo sin fines de lucro de los Estados Unidos que sirve a educadores interesados en el uso de la tecnología en educación ([ISTE, 2008](#)). Para [Morales \(2016\)](#) los estándares nacionales de tecnología educativa para docentes (NETS-T) dependientes de la ISTE, constituyen los saberes teóricos y saberes prácticos necesarios para evaluar a los docentes en cuanto se refiere a su capacidad de enseñar, trabajar y aprender en una sociedad global y digital. Adicionalmente, estos estándares presentan otro tipo de saberes orientados a propiciar un aprendizaje efectivo, a involucrar las TIC en los procesos educativos y a promover una buena ciudadanía digital. Las dimensiones caracterizadas por la ISTE ([2008](#)) son:

- (a) Facilitar el aprendizaje y la creatividad del estudiante. Los docentes usan su conocimiento sobre temas de su disciplina o área curricular, sobre didáctica en la enseñanza-aprendizaje y sobre las TIC, facilitando experiencias que permitan mejorar el aprendizaje, la creatividad y la innovación de los estudiantes, en ambientes presenciales y en ambientes virtuales.
- (b) Diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje y evaluación propios de la era digital. Los docentes diseñan, desarrollan y evalúan experiencias de aprendizaje auténtico y valoraciones, que incorporan herramientas y recursos contemporáneos para optimizar el aprendizaje de contenidos de manera contextualizada, y para desarrollar el conocimiento, las habilidades y las actitudes identificados en los Estándares para Estudiantes (NETS-S) para la administración de sus aprendizajes y la evaluación de su progreso. Además, los docentes personalizan y adaptan las actividades de aprendizaje para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, proveen a los estudiantes evaluaciones formativas y sumativas, múltiples y variadas, alineadas con estándares de contenido de las asignaturas y estándares de TIC, y usan la información resultante para retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza.
- (c) Modelar el aprendizaje y el trabajo en la era digital. Los docentes demuestran conocimientos, habilidades y procesos de trabajo representativos de un profesional innovador en una sociedad global y digital. Los docentes son ejemplos a seguir en cuanto al uso de las TIC, colaboran con estudiantes, colegas, padres y miembros de la comunidad usando herramientas y recursos digitales para apoyar el éxito y la innovación de los estudiantes. Modelan y facilitan el uso efectivo de herramientas digitales existentes y emergentes para localizar, analizar, evaluar y utilizar recursos de información para apoyar la investigación y el aprendizaje.



(d) Promover y modelar la ciudadanía digital y la responsabilidad. Los docentes entienden temas y responsabilidades sociales, locales y globales, en una cultura digital en evolución; y demuestran comportamientos éticos y legales en sus prácticas profesionales. Los docentes promueven, modelan y enseñan el uso seguro, legal y ético de la información digital y de las TIC, incluyendo el respeto por los derechos de autor, la propiedad intelectual y la documentación apropiada de las fuentes de información. Desarrollan y modelan comprensión de diferentes culturas y conciencia global mediante la relación con colegas y estudiantes de otras culturas, usando herramientas de comunicación y colaboración de la era digital.

(e) Participar en el crecimiento profesional. Los docentes mejoran continuamente su práctica profesional, modelan el aprendizaje individual permanente y ejercen liderazgo en sus instituciones educativas y en la comunidad profesional, promoviendo y demostrando el uso efectivo de herramientas y recursos digitales. Los docentes participan en comunidades locales y globales de aprendizaje explorando aplicaciones creativas de las TIC para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Evalúan y reflexionan regularmente sobre nuevas investigaciones y prácticas profesionales actuales, para hacer uso efectivo de herramientas y recursos digitales existentes y emergentes, con el objeto de apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Contribuyen a la eficacia, vitalidad y auto renovación tanto de la profesión docente como de su institución educativa y comunidad.

Frente a lo indicado, el presente estudio tiene por objetivo determinar la relación que existe entre alfabetización digital y la competencia digital docente en el nivel de secundaria, jurisdicción de la UGEL n°. 09, provincia de Huaura, en 2019. También, determinar cómo se relaciona la alfabetización digital con cada una de las dimensiones de la competencia digital docente.

## 2. Metodología y Materiales

La investigación es de tipo básica (Sánchez & Reyes, 2017) y de alcance o nivel correlacional (Hernández et al., 2014), pues el objetivo fue conocer la relación o grado de asociación que existe entre las variables alfabetización digital y competencia digital docente. El diseño de investigación es no experimental de tipo transeccional o transversal (Hernández et al., 2014).

La población estuvo conformada por los docentes del nivel de secundaria de las instituciones educativas públicas del ámbito urbano, jurisdicción de la UGEL n°. 09, provincia de Huaura, departamento de Lima; se tomó en cuenta a las instituciones educativas con el mayor número de docentes de cada distrito urbano. Según el censo educativo del año 2018 de la oficina de Estadística de la calidad educativa del Ministerio de Educación, los docentes de las instituciones educativas caracterizadas líneas arriba son 406; por consiguiente, esta cantidad conforma la población accesible en el presente estudio (Tabla 1).

**Tabla 1.** Población accesible del estudio.

Nombre de IE	Nivel	Gestión	Zona	Distrito	Docentes
Pedro E. Paulet	Secundaria	Pública	Urbano	Huacho	102
Domingo Mandamiento Sipán	Secundaria	Pública	Urbano	Hualmay	39
Coronel Pedro Portillo Silva	Secundaria	Pública	Urbano	Huaura	48
Luis Fabio Xammar Jurado	Secundaria	Pública	Urbano	Santa María	133
Manuel Tovar	Secundaria	Pública	Urbano	Sayán	39
Fray Melchor Aponte	Secundaria	Pública	Urbano	Vegueta	45
TOTAL					406

Fuente: Escala - Ministerio de Educación (2018).

Para obtener la muestra, se aplicó la fórmula para poblaciones finitas de Sierra (1998), a partir de la que se obtuvo la cantidad de 198 docentes; para determinar la muestra de cada institución educativa participante, se aplicó un factor de distribución, el cual es igual a la muestra sobre la población:  $F=n/N$  (Tabla 2).

**Tabla 2.** Muestra estratificada del estudio.

Nombre de IE	Docentes	F	Muestra
Pedro E. Paulet	102	0.4868	50
Domingo Mandamiento Sipán	39	0.4868	19
Coronel Pedro Portillo Silva	48	0.4868	23
Luis Fabio Xammar Jurado	133	0.4868	65
Manuel Tovar	39	0.4868	19
Fray Melchor Aponte	45	0.4868	22
TOTAL	406		198

Fuente: Autor (2021).

Por lo tanto, se empleó el muestreo probabilístico estratificado. Hernández y sus colaboradores (2014) refieren que estos muestreos:

[...] son esenciales en los diseños de investigación transeccionales, tanto descriptivos como correlacionales-causales [...], donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población. Estas variables se miden y se analizan con pruebas estadísticas en una muestra, de la que se presupone que ésta es probabilística y que todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos

(p. 177)

Para recoger la información, se empleó la encuesta como técnica y como instrumento se aplicaron dos cuestionarios tipo escala de Likert. El primer instrumento, *Cuestionario de autopercepción sobre alfabetización digital*, desarrollado por Gutiérrez, Cabero y Estrada (2016) y adaptado por el autor del presente estudio en el año 2019, consta de 40 ítems, con respuesta mediante una escala tipo Likert de 1 a 4, de la siguiente manera: (1) Nunca, (2) A veces, (3) Casi Siempre y (4) Siempre. El segundo instrumento, denominado *Cuestionario de autopercepción de la competencia digital docente*, fue desarrollado por Esteve (2015) y también está compuesto

por 40 ítems, distribuidos en 5 dimensiones con 8 ítems cada una, con respuesta mediante una escala tipo Likert de 1 a 4, de la siguiente manera: (1) Nada capaz, (2) Poco capaz, (3) Capaz y (4) Muy capaz. Ambos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos para contextualizarlos al caso peruano; además, se realizaron los respectivos análisis estadísticos para determinar sus niveles de validez de constructo y confiabilidad.

Tras recopilar los datos, estos se registraron y tabularon en el software estadístico SPSS V. 25.0; luego de lo cual se procedió a realizar la prueba de normalidad de los datos con el estadígrafo prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov y se contrastó las hipótesis con el Coeficiente de correlación de Spearman (datos no paramétricos), realizándose la interpretación correspondiente.

### 3. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación, corresponden a la autopercepción que tienen los docentes del nivel de secundaria del ámbito urbano sobre la alfabetización digital y la competencia digital docente. El objetivo principal fue determinar la existencia o no de asociación entre ambas variables.

Los análisis estadísticos realizados a partir del cuestionario de autopercepción sobre alfabetización digital, mostraron valores adecuados que determinaron su nivel de validez de constructo (Medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,82) y nivel de confiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,89). Del mismo modo, el cuestionario de autopercepción sobre competencia digital docente, presentó valores pertinentes tanto con respecto a la validez de constructo (Medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,88), como a su confiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,92). En cuanto a los resultados de la prueba de normalidad efectuada con el estadígrafo de Kolmogorov Smirnov (muestras > 50 sujetos), estos arrojan una significancia bilateral de 0,000 para todas las dimensiones de ambas variables; al ser menores que el p-valor (0,05) preestablecido, se concluye que no presentan una adecuada aproximación a la curva normal. En consecuencia, se procedió a utilizar contrastes no paramétricos para las pruebas de hipótesis, empleando el estadígrafo de Rho de Spearman.

Para el primer análisis inferencial, se formuló la siguiente hipótesis nula (H0): La alfabetización digital no se relaciona significativamente con la competencia digital docente en el nivel secundaria, jurisdicción de la UGEL n.º 09, provincia de Huaura, en 2019. Con un nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ . Como se pudo observar en la [tabla 3](#), la decisión fue rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis general del estudio, la cual indica que existe una relación significativa entre la alfabetización digital y la competencia digital docente (sig. bilateral < 0,05;  $\rho=0,707$ ).

**Tabla 3.** Análisis de correlación entre Alfabetización Digital y Competencia Digital Docente.

		Competencia Digital Docente	
Rho de Spearman	Alfabetización digital	Coeficiente de correlación	,707**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	198

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Autor (2021).

En el segundo análisis estadístico inferencial, se procedió a formular la hipótesis nula (H0): La alfabetización digital no se relaciona significativamente con las dimensiones de la competencia digital docente en el nivel secundaria, jurisdicción de la UGEL n.º 09, provincia de Huaura, en 2019. Con un nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ . En función de los datos recogidos en la [tabla 4](#), en la que la significancia bilateral (0,000) es menor que el valor  $\alpha$  preestablecido, se decide rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna de la investigación, es decir, existe una relación significativa entre la alfabetización digital con cada una de las dimensiones de la competencia digital docente.

**Tabla 4.** Análisis de correlación entre alfabetización digital y las dimensiones de la competencia digital docente.

			Alfabetización Digital
Rho de Spearman	Facilitación del aprendizaje y creatividad de los estudiantes	Coef. de correlación	,666**
		Sig. (bilateral)	,000
	Diseño de actividades de aprendizaje y evaluación propias de la era digital	Coef. de correlación	,703**
		Sig. (bilateral)	,000
	Trabajo y aprendizaje de la era digital	Coef. de correlación	,574**
		Sig. (bilateral)	,000
	Promoción de la ciudadanía digital y la responsabilidad	Coef. de correlación	,638**
		Sig. (bilateral)	,000
	Crecimiento profesional	Coef. de correlación	,595
		Sig. (bilateral)	,000
		N	198

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Autor (2021).

### 4. Discusión y conclusiones

Luego de haber realizado el análisis estadístico correspondiente, los resultados del estudio dan cuenta de la existencia de una vinculación significativa entre la alfabetización digital y la competencia digital docente ( $\rho=0,707$ \*\*, con un valor  $p < 0,05$ ), con lo cual podemos indicar que a mayor nivel de alfabetización digital mayor será el nivel de competencia digital docente; es decir, que el desempeño de los docentes presentaría un uso crítico, seguro y creativo de las tecnológicas de la información y comunicación en el proceso de enseñanza ya aprendizaje (Gisbert et al., 2016); resultados similares fueron los de Espino (2018) y Acevedo (2018), quienes encontraron una relación significativa entre las variables competencias digitales y desarrollo profesional o desempeño docente. Estos resultados se sustentan en lo referido por Rangel y Peñalosa (2013), en un contexto en el que las tecnologías irrumpen de manera vertiginosa en la educación, para que los docentes desarrollen las nuevas competencias con tecnología es fundamental la implementación de un novedoso proceso de alfabetización digital.

En cuanto al segundo análisis inferencial entre la alfabetización digital y cada una de las dimensiones de la competencia digital docente ('facilitación del aprendiza-

je y creatividad de los estudiantes en el nivel secundaria', 'diseño de actividades de aprendizaje y evaluación propias de la era digital', 'trabajo y aprendizaje de la era digital', 'promoción de la ciudadanía digital y la responsabilidad' y 'el crecimiento profesional'), se encontró una correlación media en algunos casos y alta en otros (Padilla, 2015). Estos resultados se sostienen en lo referido por Segura (2007) y Chaves (2015); las TIC perfilan un nuevo panorama educativo, caracterizado por la necesidad de una actualización permanente de los conocimientos, habilidades y criterios en los docentes para poder asumir los nuevos retos de formación de los estudiantes en una sociedad que cambia constantemente.

Los resultados encontrados en el presente estudio podrían ser producto del programa de capacitación realizado en la Región Lima (Departamento de Lima) durante los años 2012, 2013 y 2014, cuya denominación fue *Mejoramiento de la aplicación de tecnología de la información y comunicación en los niveles de primaria y secundaria de educación básica regular, Pilotos en la Región Lima -Provincias*, con el objetivo de entregar laptops a los docentes de la región; desconocemos cifras exactas, pero se entregaron a muchos docentes. También, se entregó equipamiento a la institución educativa, como proyectores multimedia. Otro factor, que habría determinado la vinculación entre las variables en estudio son las capacitaciones virtuales sobre alfabetización digital y competencia digital desarrollados por el Ministerio de Educación del Perú, a través de su plataforma digital de aprendizaje PERUEDUCA. Sin embargo, no tenemos evidencia estadística del resultado de dichas capacitaciones realizadas por la plataforma digital de aprendizaje (Balarin, 2013). Tampoco existen registros de los resultados del programa de capacitación realizado en la Región Lima.

Se encontró una investigación que difiere de nuestros resultados, Meléndez (2019), al correlacionar las competencias digitales y el perfil profesional en estudiantes de educación primaria de una universidad, no encontró relación entre sus variables; la autora sugiere que la universidad debe ponerse a trabajar buscando la eficacia y excelencia a fin de mejorar las competencias y el perfil de los estudiantes de educación.

Cabe indicar que el presente estudio también presenta limitaciones. Una de ellas relacionada con el nivel o alcance de la investigación, pues no se puede afirmar que la alfabetización digital influye, mejora o incide en el desempeño de la competencia digital docente, dado que nuestro objetivo de investigación solo fue determinar la vinculación que existe entre las variables, mas no encontrar una correlación de causalidad. Otra limitación tiene que ver con la muestra, pues solo se tomó en cuenta a las instituciones educativas de mayor población docente; además, no se tomó en cuenta a instituciones educativas de zonas rurales, ya que estas no cuentan con un adecuado acceso a los recursos tecnológicos y presentan un deficiente servicio de internet, así como falta de equipamiento tecnológico, entre otras carencias. En este sentido, para posteriores investigaciones, se sugiere ampliar la muestra del estudio y abarcar un mayor número de instituciones educativas, desarrollando un estudio comparativo según las realidades de las zonas rurales y urbanas; también se podría profundizar en la investigación desarrollando estudios explicativos, en los cuales se busquen los factores que influyen en el desempeño de las competencias digitales.

Luego de haber analizado los resultados y en función del objetivo del estudio se concluye que existe una relación significativa, positiva y fuerte ( $\rho=0,707$ , con un valor  $p < 0,05$ ) entre la alfabetización digital y la competencia digital docente en el nivel de secundaria. Del mismo modo, se encontró relación significativa, positiva moderada y fuerte entre la alfabetización digital y cada una de las dimensiones de la competencia digital docente, siendo la dimensión 'facilitación del aprendizaje y creatividad de los estudiantes' ( $\rho=0,666$ ) y la dimensión 'diseño de actividades de aprendizaje y evaluación propias de la era digital' ( $\rho=0,703$ ) las que mejor se correlacionan con la variable 'alfabetización digital'. Ello implicaría que los docentes presentan niveles adecuados de alfabetización digital para desempeñarse con responsabilidad, seguridad y ética en el dominio de las nuevas competencias digitales para ser aplicadas en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje; con ello, los docentes podrán desarrollar de forma adecuada lo establecido en la competencia transversal "se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC" propuesto por el Minedu (2016) en el marco curricular nacional de educación básica regular. Se recomienda un proceso de actualización constante por parte de los docentes, pues las tecnologías no son estáticas y cada día llegan nuevas formas de incorporar estas tecnologías en la educación.

## Referencias

- Acevedo, L. (2018). *Competencias digitales y desarrollo profesional en docentes de los colegios Fe y Alegría de Año Nuevo-Collique en el 2017* [Tesis de maestría]. Universidad Cesar Vallejo.
- Balarin, M. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú*. UNICEF
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, 5, 361-408.
- Carrera, F., & Coiduras, J. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273-298. doi:10.4995/redu.2012.6108
- Chaves, E. (2015). *El entorno personal de aprendizaje (PLE) en la formación inicial de profesionales de la educación: la autorregulación del aprendizaje* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.
- Espino, J. (2018). *Competencias digitales de los docentes y desempeño pedagógico en el aula* [Tesis de maestría]. Universidad San Martín de Porres.
- Esteve, F. (2015). *La competencia digital docente. Análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3d*. [Tesis de doctorado]. Universitat Rovira i Virgili.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer.
- Gisbert, M., González, J., & Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. doi:10.6018/riite2016/257631
- Gutiérrez, J., Cabero, J., & Estrada, L. (2016). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38 (10), 1-16.








- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los Hogares del Perú. Enero-Febrero-Marzo 2017. Informe técnico n.º. 2*. INEI.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. INTEF.
- International Society for Technology in Education. (2008). *National educational technology standards for teachers*. ISTE
- Krumsvik, R. (2009). Situated learning in the network society and the digitised school. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 167-185. doi:10.1080/02619760802457224
- Lázaro, J., & Gisbert, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educar*, 51(2), 321-348. doi:10.5565/rev/educar.725
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000
- Meléndez, M. (2019). *Competencias digitales y el perfil profesional en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Cerro de Pasco- 2017*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Federico Villareal.
- Mendez-Toledo, H. A. (2021). *Alfabetización digital y competencia digital docente en el nivel secundaria, UGEL N° 09 Huaura - 2019* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Federico Villareal.
- Ministerio de Educación. (2016). *Marco Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. R. M. N° 649-2016-MINEDU*. MINEDU.
- Morales, A. (2016). *El papel de la disciplina académica en el acceso, uso y apropiación de las TIC entre profesores de la Universidad Veracruzana* [Tesis de doctorado]. Universidad Veracruzana.
- OCDE (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264239555-en
- Padilla, J. A. (24 de diciembre de 2018). *Correlación de Pearson, Spearman, tamaño del efecto, potencia estadística, formato APA* [Video]. YouTube.
- Ramírez, A., & Casillas, M. (2017). *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*. Secretaría de Educación de Veracruz.
- Rangel, A., & Peñalosa, E. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación: construcción y prueba empírica de instrumento de evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 9-23.
- Salinas, J., De Benito, B., & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 145- 163.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2017). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Bussines Support Aneth.
- Segura, M. (2007). Las TIC en la educación: Panorama internacional y situación española. En M. Segura (Ed.), *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: Retos y posibilidades*. Fundación Santillana.
- Sierra, R. (1998). *Técnicas de investigación Social: Teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- Torres, R. (2005). *Sociedad de la información / Sociedad del conocimiento* [Documento en línea].
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Revista Acción pedagógica*, 16(1), 14-28.
- Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2015). Toward a Multifaceted Model of Internet Access for Understanding Digital Divides: An Empirical Investigation. *The Information Society*, 31(5), 379-391. doi:10.1080/01972243.2015.1069770



## Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19

Digital gender gap in basic education teachers during COVID-19 pandemic

Mariel García-Leal<sup>a</sup>,<sup>a</sup> , Hernán Medrano-Rodríguez<sup>a</sup> , José Antonio Vázquez-Acevedo<sup>a</sup> ,  
 José Carlos Romero-Rojas<sup>a</sup> , Luz Natalia Berrún-Castañón<sup>a</sup> 

<sup>a</sup>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 28 de septiembre de 2021

Aceptado el 30 de noviembre de 2021

Publicado el 30 de diciembre de 2021

#### Palabras clave:

Brecha digital

Educación a distancia

Equidad

Igualdad

Tecnología

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received September 28, 2021

Accepted November 30, 2021

Published December 30, 2021

#### keywords:

Digital gap

Distance education

Equality

Equity

Technology

## 1. Introducción

### 1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, el mundo se encuentra ante lo que es potencialmente una de las mayores amenazas que ha puesto en riesgo los procesos educativos. Los funcionarios de salud se movilizan para tratar de controlar la propagación del *Coronavirus Disease* (COVID-19), enfermedad infecciosa que de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) puede causar problemas respiratorios que van desde el resfriado común, hasta condiciones más graves, como el Síndrome Respiratorio de Oriente Medio (MERS) y el Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SRAS) (OMS, 2020).

En el sector educativo, los esfuerzos para disminuir y en el mejor de los escenarios, detener la propagación de esta

### RESUMEN

El sistema educativo mexicano, como respuesta emergente al COVID-19 ha transitado hacia un modelo de educación remota mediante el uso de Tecnología Educativa, volviendo necesario evaluar el acceso que tiene el personal docente a las herramientas tecnológicas empleadas. El presente estudio de corte cuantitativo pretende analizar dicho acceso en términos de equidad de género, a fin de concluir sobre sus impactos diferenciados; particularidad de esta investigación. Mediante un muestreo voluntario y a través de un cuestionario utilizado para la recolección de datos, se recopiló información de 548 profesores, concluyendo a través de la prueba *t student* que la diferencia de medias no demuestra una brecha digital de género significativa en el estado de Nuevo León en contraste a la literatura.

### ABSTRACT

The Mexican educational system, as an emerging response to COVID-19, has moved towards a remote education model using Educational Technology, making it necessary to evaluate the access that teaching personnel have to the technological tools used. The present quantitative study aims to analyze said access in terms of gender equity, in order to conclude on its differentiated impacts; primordial particularity of this research. Through voluntary sampling and through a questionnaire used as an instrument for data collection, information was collected from 548 teachers, concluding through the student *t test* that the difference in means does not show a significant gender gap in the state of Nuevo León regarding what the literature indicates.

© 2021 García-Leal, Medrano-Rodríguez, Vázquez-Acevedo, Romero-Rojas, & Berrún-Castañón CC BY-NC 4.0

pandemia, se han realizado a través de medidas preventivas como lo son el autoaislamiento y el distanciamiento social. Esta última disposición ha provocado el cierre generalizado de las escuelas a nivel básico, medio superior y superior en más de 185 países (Giannini & Albrechtsen, 2020) en sustento de múltiples estudios que a través de los años han mostrado que la irrupción de clases en modalidad presencial disminuye considerablemente la tasa de infectados (Wheeler et al., 2010; Kawano & Kakehashi, 2015).

### 1.2. Justificación

De acuerdo con las cifras expuestas en el ciclo 2018-2019 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sistema Educativo Nacional está compuesto por más de 36,6 millones de estudiantes y 2,1 millones de docentes (Calderón, et al., 2019). Estos, se han visto afectados al transitar de un constructivismo social a un conectivismo luego del cierre de clases implementado el 17 de marzo del 2020; en donde, de acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (DOF), las

\*Autor/a principal: M. García-Leal. Correo electrónico: [mariel.garcia@ii-iepe.edu.mx](mailto:mariel.garcia@ii-iepe.edu.mx)

escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la SEP, proseguirían en modalidad remota (DOF, 2020). Y aunque esta decisión representa dar continuidad a la formación de millones de niños y jóvenes, los cambios metodológicos en el proceder educativo superan ampliamente la capacidad estructural del sistema que se tiene en la actualidad, así como el acceso dado a los recursos tecnológicos.

En México, el logro de una educación a distancia en términos de equidad es una tarea en progreso, principalmente por la brecha digital existente. Si bien, durante el transcurso de la última década la inserción de la mujer ha ido en incremento, múltiples estudios han logrado constatar que aún queda camino por recorrer para hablar de igualdad de oportunidades.

### 1.3. Objetivo

El presente estudio tiene como propósito conocer cómo fue el acceso a la tecnología educativa de las y los docentes que laboraron en educación básica del estado de Nuevo León, México durante el periodo de marzo a junio de 2020. Este documento busca introducir las bases para una línea de investigación en la región, dado que la muestra es significativa estadísticamente en función de población y el género, lo que posibilita el poder ejemplificar la realidad con respecto a dicho criterio.

### 1.4. Antecedentes

En los últimos meses, la digitalización ha logrado avanzar a una velocidad sin igual, generando transformaciones económicas y sociales. En una sociedad interconectada como la de la actualidad, el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), del internet y de la telefonía móvil son elementos básicos para lograr la expansión de oportunidades en la manera de trabajar, de aprender, e interactuar; particularmente hoy en día, como primera línea de respuesta ante el COVID-19. Por lo que, a medida que la pandemia modifica la forma en la que la sociedad se desenvuelve, acelerando la digitalización de muchos negocios y servicios esenciales, incluyendo el teletrabajo y la educación, se vuelve cada vez más apremiante reducir la brecha digital para el 37 % de la población alrededor del mundo que según la Unión Internacional de Telecomunicaciones aún no cuenta con conexión a internet (UIT, 2019a).

Se ha llegado a la necesidad de acelerar el proceso de transformación digital haciendo uso de la tecnología como una fuente de innovación capaz de evitar una disrupción en las rutinas. No obstante, el tránsito de un modelo analógico a uno tecnológico es un proceso gradual, que en virtud de su complejidad debe darse de manera progresiva y ordenada (Martínez, 2020). Esta necesidad se debe, particularmente, a la aún presente disparidad en materia tecnológica y digital, resultado de la inequitativa realidad que viven millones de individuos, entre ellos, docentes y alumnos que se encuentran fuera de las aulas. Si bien, en el ámbito educativo esta crisis sanitaria ha probado el éxito de las intervenciones tecnológicas como parte de los procesos de educación remota desde un enfoque tecno-pedagógico y no solo tecno-céntrico, también ha revelado las notables deficiencias y desigualdades presentes en los sistemas de cada nación. Este escenario se puede vislumbrar concretamente en algunos grupos sociales; exacerbando las vulnerabilidades preexistentes. Se-

gún explica la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer, estas han sufrido las peores consecuencias en materia sanitaria, económica y social (ONU, 2020a).

Empero, cifras de la UIT muestran que el 97 % de la población mundial vive hoy en día dentro del alcance de una señal móvil celular y el 93 % del territorio tiene cobertura global de una red 3G o superior (UIT, 2019a); datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP) reportan que cerca 2,6 mil millones de personas ni siquiera tienen la posibilidad de tener acceso permanente a la electricidad, brecha relacionada principalmente con la falta de recursos económicos (UNDP, 2020). Razón por la cual el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 9, orientado a la Industria, la innovación e infraestructura; trabaja a través de la meta 9.c con el propósito de incrementar el acceso universal y asequible al internet, así como a la tecnología (ONU, 2020b). Esta meta, busca reducir la disparidad digital y garantizar el acceso igualitario a la información y el conocimiento que se transmite por las redes, dado que estos elementos son motores cruciales de crecimiento y desarrollo económico para las naciones, así como para promover la innovación y el emprendimiento.

A pesar de que el internet sigue en alza en todo el mundo con más 4,1 mil millones de usuarios, lo que equivale el 53,6 % de la población mundial, cerca de 3,6 mil millones de individuos aún no cuentan con conectividad, los cuales en su mayoría se encuentran en países menos desarrollados en donde, en promedio, solo 2 de cada 10 tienen la posibilidad de conectarse a la red. Aunado a esto, en 40 de los 84 países de los que se tienen datos, menos de la mitad de la población posee competencias básicas en materia de informática, como el envío de un correo electrónico (UIT, 2019a). Por lo que la asequibilidad y, por ende, la falta de competencias tecnológicas y digitales representan uno de los principales obstáculos que enfrenta la sociedad en la actualidad. Esta situación afecta a hombres y mujeres. No obstante, existen numerosos estudios (CIM, 2020; UIT, 2019a; UIT, 2019b; BID, 2020; ONU, 2020a; UNDP, 2020), que reportan tendencias a nivel mundial, regional (América Latina y el Caribe) y nacional (México) en las cuales se muestran brechas de género en el acceso y uso del internet y la tecnología. A través de estos datos, se pueden encontrar notables desigualdades que favorecen a los hombres, que, si bien no son tan elevadas como en otros continentes (Asia, por ejemplo), siguen siendo índices considerables para tomar en cuenta. Entre estas desigualdades destacan el acceso a las tecnologías básicas como el teléfono móvil y el internet (BID, 2020), lo que incide en una apertura de oportunidades, como un mayor acceso a la información, mayor conectividad, mejores condiciones laborales y salariales, incremento en la calidad de vida (Iberdrola, 2020). La búsqueda de una equidad de género, pretende analizarse a través del ODS 5, el cual busca lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

Según cifras presentadas por la UIT, en la mayor parte de los países del mundo las mujeres se encuentran en condiciones de vulnerabilidad ante la desigualdad presente en el acceso y uso de las tecnologías digitales en comparación a los hombres. Este organismo, estima en su informe *Measuring digital development: Facts and figures 2019*, que más de la mitad de la población femenina a nivel mundial todavía no utiliza Internet con un 52,7 %, frente al 42,7 % de los varones (Figura 1) (UIT, 2019a; UIT, 2019b).



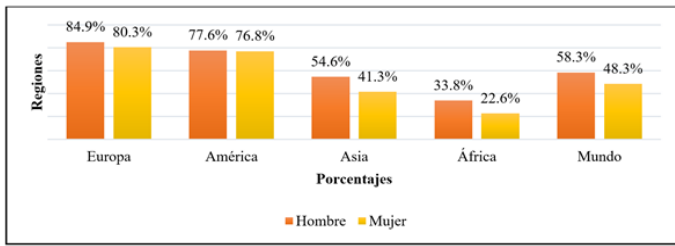


Fig. 1. Tasa de penetración del internet por continente, 2020.  
 Fuente: Elaboración propia, con información de UIT (2019b).

Según explica el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), particularmente en la región de América Latina y el Caribe (ALC), los índices de conectividad son más bajos, ya que solo el 53,0 % de la población se encuentra conectada a la red (BID, 2020). En términos de brechas digitales de género, ALC se encuentra mejor posicionada que otras regiones del mundo; el porcentaje de acceso a internet en la región fue del 63,0 % para hombres y el 57,0 % para mujeres, manteniendo un *gap* de 6 puntos. Mientras que el acceso y uso de la telefonía móvil fue del 83,0 % en los varones y el 80,0 % en las mujeres, es decir, una diferencia porcentual de 3 puntos (Figura 2).

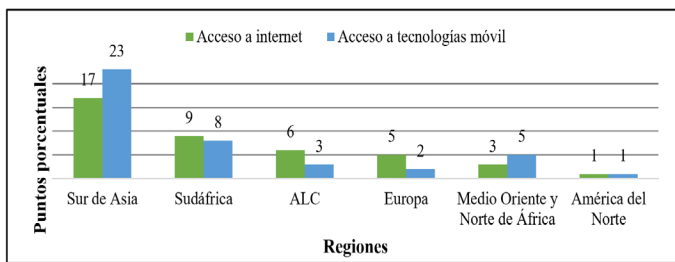


Fig. 2. Brechas de acceso por regiones, 2020.  
 Fuente: Elaboración propia, con información de BID (2020).

No obstante, estos resultados regionales tienen el potencial de esconder importantes desigualdades entre países que habría que analizar, en donde en su mayoría las brechas favorecen a los hombres con magnitudes que varían desde un punto porcentual como es el caso de Chile, a 18 puntos porcentuales como se suscita en Perú (Figura 3).

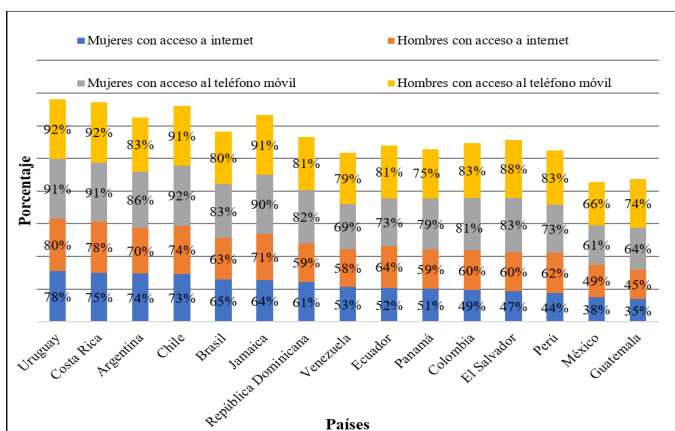


Fig. 3. Brecha en el acceso a la conectividad y a la telefonía móvil por nación, 2020.  
 Fuente: Elaboración propia, con información de BID (2020).

En México, esta situación es similar, reportando una diferencia porcentual de 11 puntos en el acceso a internet, y de 5 puntos en el acceso a la telefonía móvil (UIT, 2019a). Estos

datos se deben a que, como bien explica el comisionado presidente del Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), en el país se encuentran latentes tres brechas que habría que combatir: (a) cobertura, (b) conectividad y (c) apropiación. Aun cuando en México se tiene una cobertura de redes catalogada como de última generación capaz de llegar a más del 90 % de la población, esta no garantiza la conexión a internet; habría que considerar la disponibilidad del recurso tecnológico como un teléfono inteligente o un equipo de cómputo, además del servicio correspondiente; lo que exhibe que cobertura no equivale a conectividad. Mientras que un tercer elemento es la apropiación, es decir, el uso otorgado a estos valiosos recursos (Sosa, 2020). Acorde a la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), solo el 56,4 % de los hogares cuentan con internet, de los cuales el 44,3 % dispone de una computadora y únicamente el 44,6 % la utiliza para fines escolares (INEGI, 2019). Según las cifras publicadas por *After Access* en el año 2019, la falta de conocimiento sobre cómo hacer uso de la red representa una limitante en el acceso a esta, vislumbrando este escenario en el 40 % de las mujeres encuestadas en contraste con un 33 % de los hombres. Este caso es altamente similar en la telefonía móvil, en donde de un total de 85 países que proporcionaron datos sobre propiedad y uso de estos recursos, 61 reportaron que el 35 % de las mujeres encuestadas no sabe cómo utilizarla, frente a un 24 % de hombres (BID, 2020).

La Asociación *Global System for Mobile* (GSMA), informa que, en los países de ingresos bajos y medios, las mujeres tienen un 23 % menos de probabilidades que los hombres de usar el internet móvil. A este respecto, estudios previos declaran que, con frecuencia, las mujeres tienen una menor confianza en sí mismas para adquirir de manera autodidacta las habilidades digitales necesarias para utilizar la red o las TIC, preocupándoles en mayor medida las consecuencias de cometer algún error (GSMA, 2019). A este hecho habría que sumarle otros factores que igualmente repercuten en la apropiación de la tecnología que van desde lo económico, como diferencias de poder adquisitivo o infraestructuras de calidad, hasta la falta de competencias digitales que impiden su manejo o la automotivación para lograr el mejor uso posible (Zempoalteca et al, 2018). Cabe destacar que las brechas digitales de género también corresponden a las llamadas habilidades del siglo XXI, las cuales incluyen las habilidades tecnológicas (Figura 4).

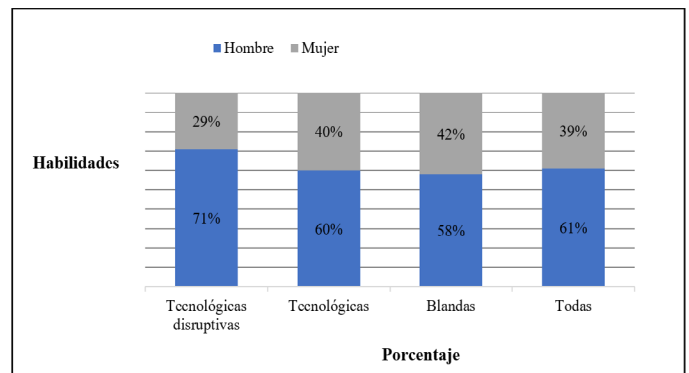


Fig. 4. Habilidades del siglo XXI en el mundo por tipología, 2020.  
 Fuente: Elaboración propia, con información de WEFForum (2020).



Las habilidades tecnológicas son altamente valoradas en la contemporaneidad y su demanda seguirá en ascenso en virtud de que la información disponible y el uso dado a través de la tecnología son un motor de progreso hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) contenidos en la Agenda 2030 de la ONU (WEFforum, 2020). Si bien estas habilidades no son los únicos factores inmersos, el hecho de que el acceso de las mujeres a la educación haya sido limitado en el pasado, sigue afectando las oportunidades que estas necesitan para competir en su desenvolvimiento actual en la sociedad.

Las cifras recopiladas de la literatura académica, ponen de manifiesto la notable desventaja en la que se encuentran las mujeres alrededor del mundo al momento de afrontar las transformaciones de lo que se conoce como Cuarta Revolución Industrial, en especial frente al COVID-19, signo de una notable disparidad regional. Contar con información detallada sobre las brechas de género en el acceso y uso de las TIC así como de las competencias digitales, particularmente de nuestras docentes, es crucial para orientar esfuerzos en dirección hacia la equidad. Esto surge bajo el propósito de igualar oportunidades y eliminar el rezago identificado en la actualidad, en donde la adopción y uso de las tecnologías se produce a una velocidad sin precedentes dadas las necesidades presentes.

### 1.5. Marco conceptual

La desigual cobertura, conectividad y apropiación de la tecnología genera una brecha digital entre la población con y sin acceso, lo cual se puede atribuir a una disparidad geográfica, económica, cultural, cognitiva o generacional. Según Lizarazo (2011), esta brecha digital se entiende como la distancia existente con respecto a las oportunidades para el uso de las TIC, cuantificándose como una diferenciación, desnivelación y separación de individuos, comunidades, países y regiones con base en la dotación de infraestructura, equipo y servicios tecnológicos, así como el desarrollo de habilidades y competencias para su uso, generando marginación y exclusión social. Alva (2015) declara la presencia de una brecha digital en función de tres dimensiones: acceso, uso y apropiación; explicando que de éstas se desprenden tres brechas particulares: (a) brecha digital de usos, (b) brecha digital etaria entre nativos y migrantes digitales y (c) brecha digital de género. La razón que justifica la presencia de esta última brecha según el INEGI (2020) puede deberse a diversos factores, desde la asistencia escolar de la población, siendo que en edades de 15 a 17 años son más hombres que mujeres los que atienden a las instituciones educativas; el nivel de instrucción, en donde a 2020 el número de años cursados de las mujeres mayores a 15 años fue menor al de los hombres; la menor tasa de escolaridad básica que se encuentra en el país con respecto al varón; el bajo índice de participación de la mujer (23,7 %) en las licenciaturas correspondientes al cambio de las TIC en contraste con el hombre (76,3 %); cuestiones culturales como la costumbre de leer, la cual en promedio es menor en la mujer a partir de los 25 años; la baja asistencia de la mujer a eventos culturales (39,8 %) que promuevan su desarrollo; y la tasa específica de participación económica en el país por sector, la cual entre los 30 y 49 años es de 95 de cada 100 hombres, y de 60 de cada 100 mujeres, estando el varón nuevamente a la cabeza de

las estadísticas. Estos factores mantienen una cruda afectación, principalmente en la mujer, lo cual se ha agudizado a raíz de la pandemia por COVID-19, dada su necesidad de trabajar, al tener que quedarse a cargo del cuidado de familiares o de los quehaceres del hogar, porque sus padres no le dejaron seguir estudiando, o bien, porque se unió, casó o embarazó, destinando su tiempo a actividades no remuneradas, siendo este el caso del 66,6 % de las mujeres mayores a 12 años quienes en promedio a la semana dedican 30,8 horas a este tipo de labores, en contraste con el 28 % de los hombres con 11,6 horas.

A pesar de los notables avances que la sociedad ha experimentado a lo largo de los años en el acceso a la tecnología, aún quedan importantes desafíos por superar, como es la notable desigualdad de género en términos de acceso, propiedad de dispositivos digitales, fluidez digital y capacidad para hacer un uso significativo del acceso a la tecnología. Es importante señalar que, si bien la asequibilidad funge como una fuente clave de exclusión, también existen cuestiones socioculturales que restringen el acceso de las mujeres. La importancia de su análisis reside en que es probable que las brechas de género existentes en la inclusión digital, si no se abordan adecuadamente, conduzcan a desigualdades de género en muchas otras áreas, como en el mercado laboral o en una menor inclusión financiera al carecer de una alfabetización digital; puesto que la tecnología representa hoy en día un elemento omnipresente en donde la digitalización mantiene una afectación global en la sociedad. Y es que el uso de internet y de los dispositivos tecnológicos supone la incorporación del individuo a una sociedad interconectada, en la cual la inclusión digital viabiliza el logro de una ventaja competitiva en materia de integración, desarrollo y, finalmente, bienestar.

La literatura, en los últimos años ha logrado constatar que existen principalmente tres brechas digitales de género (Castaño et al., 2010):

- La primera de ellas, en el acceso a la tecnología, manteniendo un carácter cuantitativo. Relacionada a la edad (a mayor edad, mayor brecha), el nivel formativo (a mayor formación, menor brecha), la situación laboral y el tipo de hogar de los sujetos (la brecha es mayor entre la población sin empleo y entre quienes viven en soledad), siendo estos factores los que indirectamente generan un mayor protagonismo de la mujer en la exclusión digital.
- La segunda, en la utilización de la tecnología y en su grado de incorporación efectiva, siendo esta de mayor alcance y de carácter cualitativo. Se sustenta en una mejor incorporación femenina a Internet, lo que genera diferencias altamente significativas en los usos que estas le dan a las TIC, lo cual se determina por factores diversos como son la edad, los estudios, la situación laboral o el tamaño y la dotación tecnológica dentro del hogar; concluyendo en un menor nivel de 'e-inclusión', es decir, un menor grado de incorporación efectiva de la mujer en la sociedad digital. En cuanto al uso dado, se vislumbra una notable desproporción vinculada al consumo y al ocio, categorías mayormente empleadas por el varón, frente a un mayor uso de servicios orientados hacia el bienestar social por la mujer, destacando el empleo, la salud y la formación.

- Y la tercera brecha, circunscrita al uso de la tecnología más avanzada (dispositivos móviles, por ejemplo), igualmente de carácter cualitativo y de alta relevancia para la evolución de las dos previamente descritas, es capaz de generar una desigualdad no solo tecnológica, sino también económica y social al constituirse en una barrera hacia la igualdad de género. Destaca, por ejemplo, el uso de dispositivos móviles.

## 2. Metodología y materiales

Este estudio se desarrolló bajo enfoque cuantitativo con un diseño exploratorio descriptivo a partir de los datos dimanados del instrumento de recolección titulado *Encuesta a docentes frente a grupo de educación básica de escuelas públicas del estado de Nuevo León*, el cual se diseñó haciendo uso de ítems abiertos y cerrados orientados a analizar: edad, sexo, perfil docente, seguimiento a programas de televisión educativa, percepción docente, problemas identificados en el alumnado y problemas detectados en el profesorado. Aquellos ítems de carácter abierto, se diseñaron en tres formatos: opción múltiple, dicotómicos y de escala de Likert. Para su validación se recurrió a 10 expertos en diferentes ámbitos pedagógicos, quienes aprobaron la calidad del éste en términos de claridad, coherencia, pertinencia y univocidad (Anexo). Cabe señalar que, adicionalmente, se calculó el índice Kappa (0,46) en función de los cuatro criterios de análisis previamente descritos, encontrando una conformidad moderada en la conveniencia del instrumento, la cual se consideró suficiente. Así mismo, este fue piloteado previo a su implementación con seis personas.

En cuanto a las unidades de análisis, la población de estudio correspondiente, la cual representa “un subconjunto de la población diana que está definida por unos criterios de selección que son los criterios de inclusión y exclusión” (Icart et al., 2006, p. 55), consta de 40.539 maestros de educación básica de escuelas públicas, incluyendo preescolar, primaria y secundaria del ciclo escolar 2019-2020. Se toma como criterio de exclusión a docentes de educación media superior o superior, o en su caso, a aquellos fuera del territorio neoleonés (NL Gob, 2020).

Para la selección de los participantes se recurrió a un muestreo voluntario, el cual, según explican Sánchez y sus colaboradores (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). A partir de esta técnica se logró recopilar información de 548 docentes de nivel básico (79 % mujeres y 21 % hombres) de entre 21 y 71 años, quienes consintieron el uso de sus datos no sensibles, logrando una muestra representativa de docentes de educación básica de escuelas públicas del estado de Nuevo León, México, con un nivel de confianza del 95 %, con un margen de error del 5 %, cumpliendo con los 382 participantes requeridos. Cabe destacar que, si bien el presente estudio es de corte exploratorio dada la participación voluntaria de los maestros, la muestra es igualmente representativa a nivel género con un mínimo de 380 maestras (SENL, 2021). La muestra da pauta para estimaciones representativas de la población docente en general y no para grupos

particulares ni de edades, ni de municipios. La muestra obtenida no permite un análisis en profundidad de los elementos que interactúan con las brechas digitales y por ello el estudio se concentra en aquellas variables que pudiesen explicar una brecha digital desagregada por el género (Tabla 1). Este tipo de investigaciones, de acuerdo con Hernández y sus colaboradores (2016):

[...] sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados.

(p. 91)

**Tabla 1.** Estadísticas descriptivas de variables de interés.

Variables	Muestra total	Hombre	Mujer	Min	Max
Uso de medios y recursos didácticos	2.7062 (0.56996)	2.7478 (0.52721)	2.69515 (0.58086)	1	3
Nivel de dominio de uso de computadora	2.3138 (0.57366)	2.3217 (0.65624)	2.3117 (0.55048)	1	3
Edad	37.91423 (10.96404)	38.7652 (11.40509)	37.68822 (10.84624)	21	71
Años de experiencia	14.05109 (10.88082)	14.6782 (11.65329)	13.88453 (10.67428)	0	52

Fuente: Elaboración propia.

A través de una prueba *t student* para muestras relacionadas, la cual de acuerdo con Galindo (2020) es una prueba paramétrica orientada a medir diferencias de medias en los eventos donde existe una variable independiente de dos categorías relacionadas, se busca analizar la brecha de género existente con respecto al acceso a la tecnología educativa utilizada en el periodo de marzo a junio del 2020, y su apropiación, permitiendo determinar la diferencia media tipificada entre los dos grupos correspondientes (hombres y mujeres). Es importante dejar en claro que la diferencia de medias ayuda a identificar si existe un comportamiento diferente hacia una variable en cuestión. Esta prueba se realizó para corroborar si existe la diferencia estadística por grupos en función del género, sobre dos brechas de interés aproximadas con dos variables que se transcriben textualmente de la pregunta incorporada en la tabla 1. El software estadístico utilizado para el análisis de los datos fue SPSS *Statistics* 21.0.

## 3. Resultados

El enfoque de género es un encuadre idóneo para analizar y comprender las brechas existentes entre hombres y mujeres, con el fin de viabilizar condiciones que propicien un mayor grado de justicia e igualdad de oportunidades. En este sentido, encontrar las diferencias estructurales establecidas para los individuos en función de su sexo, coadyuvará a orientar los procesos necesarios de transformación.

La implementación de la prueba *t student* para muestras relacionadas en la variable ‘uso de medios y recursos didácticos’, exhibe que la diferencia de medias entre hombres y mujeres no es significativa, con un valor de 0,05 (Tabla 2).

**Tabla 2.** Prueba de medias por género en el uso de medios en Nuevo León, 2020.

Sexo	Observaciones	Media	Error estándar	Desviación estándar	Intervalos de confianza al 95%
Hombre	115	2.75	0.05	0.53	2.65-2.85
Mujer	433	2.70	0.03	0.58	2.64-2.75
Combinado	548	2.71	0.02	0.57	2.66-2.75
Diferencias		0.05	0.06		-0.66-0.17
Ha: $\text{diff} < 0$ $\text{Pr}(T < t) = 0,81$		Ha: $\text{diff} \neq 0$ $\text{Pr}( T  >  t ) = 0,38$		Ha: $\text{diff} > 0$ $\text{Pr}(T > t) = 0,19$	

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la variable ‘nivel de dominio de uso de computadora’, tampoco existe una diferencia significativa entre las medias correspondientes (0,01). Por lo que no hay evidencia que demuestre una brecha de género en el nivel de dominio de uso de computadora por parte de los docentes de Nuevo León tomados como muestra (Tabla 3).

**Tabla 3.** Prueba de medias por género en el nivel de dominio de uso de computadora en Nuevo León, 2020.

Sexo	Observaciones	Media	Error estándar	Desviación estándar	Intervalos de confianza al 95%
Hombre	115	2.32	0.06	0.66	2.20-2.44
Mujer	433	2.31	0.03	0.55	2.26-2.36
Combinado	548	2.31	0.02	0.57	2.27-2.36
Diferencias		0.01	0.06		-0.11-0.13
Ha: $\text{diff} < 0$ $\text{Pr}(T < t) = 0,57$		Ha: $\text{diff} \neq 0$ $\text{Pr}( T  >  t ) = 0,87$		Ha: $\text{diff} > 0$ $\text{Pr}(T > t) = 0,43$	

Fuente: Elaboración propia.

Vale la pena resaltar que estas dos variables se toman del instrumento, a fin de obtener un *proxy* para dos de las tres brechas analizadas en el escrito.

#### 4. Discusión

La inclusión de la mujer, particularmente en la actualidad y a través del uso de la tecnología, puede catalizar la equidad en ámbito social y económico. Por lo que el acceso de la mujer a la tecnología y las habilidades de esta en cuanto su uso es una necesidad urgente por analizar en virtud de la agenda de desarrollo para el 2030.

Es tema de debate el asegurar la existencia de una brecha digital de género o de si se trata de un subdesarrollo regional. No obstante, a través de múltiples estudios, algunos de ellos expuestos a través de esta investigación, se puede constatar la presencia de diversas variantes de este tipo de brecha digital, y que esta persiste y adquiere nuevas formas. Este tipo de desigualdad no se limita a un asunto de usar o no usar la tecnología, sino también en el cómo se usa y qué resultados se obtienen. Si bien es cierto que aún persiste una brecha de acceso, generalmente sustentada en factores de exclusión como la capacidad económica, la infraestructura deficiente y el bagaje cultural, también lo es que hay una brecha digital de usos, una brecha digital etaria entre nativos y migrantes digitales y una brecha digital de género que es preciso combatir y eliminar de forma efi-

caz y, sobre todo, definitiva. Lo que deriva en gran parte de la educación y del fomento equitativo y no discriminatorio de las materias relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM).

Empero, el uso de la tecnología va más allá del mero conocimiento, esta tiene el potencial de empoderar a las mujeres y las niñas en su acceso a la salud, a la educación y, a futuro, a mejores oportunidades laborales, viabilizando su participación en una sociedad cada vez más digital, lo que, a su vez, tiene el potencial de viabilizar el desarrollo y crecimiento económico de las naciones. Consecuentemente, en la actualidad, es un tema de creciente preocupación, volviendo imperativa la implementación y el impulso de las medidas legislativas correspondientes y de políticas públicas adecuadas que posibiliten la eliminación de las desigualdades estructurales existentes.

La presente investigación logra aportar un acercamiento sobre las brechas digitales presentes en México, particularmente en el estado de Nuevo León. El principal diferenciador de esta propuesta radica en la perspectiva que mantiene, siendo este un enfoque de género en el marco de una crisis mundial.

#### 5. Conclusiones

Con base en los resultados señalados, se puede concluir que, en la actualidad, en el Magisterio del estado de Nuevo León los datos sugieren que no existe la brecha digital de género detectada en la literatura de otros países, los cuales parten de otras condiciones sociales, por lo que convendría explorar más sobre este tema como posible línea de investigación. Analizando resultados similares en estudios de casos implementados en el país, se detecta que las brechas se dan por acceso más que por temas de género, siendo este el caso de Chihuahua (Tarango & García, 2021).

Vale la pena resaltar que en el contexto bajo el cual fue tomada la muestra, las mujeres de educación básica que forman parte del magisterio por lo regular cuentan con estudios avanzados en el área. Si bien combinan su rol en el hogar con su profesión del día a día, mantienen un alto grado de preparación que les permite seguir a la vanguardia de los nuevos avances, mayormente por su profesión.

Un estudio realizado la UIT, detectó que en la mayor parte de los países del mundo las mujeres se encuentran en condiciones de vulnerabilidad ante una desigualdad en el acceso y uso de la tecnología, afirmando que más de la mitad de la población femenina a nivel mundial todavía no utiliza Internet con un 52,7 % (UIT, 2019a; UIT, 2019b). En función de lo cual, como recomendación, se sugiere profundizar en esta aseveración y añadir el uso dado a estos valiosos recursos. Por lo cual, para futuras investigaciones se sugiere profundizar sobre la apropiación de la tecnología educativa en los docentes a fin de concluir sobre los perfiles de uso desde un enfoque de género socioterritorial.

Cabe mencionar que, si bien la brecha de género también puede deberse a aspectos económicos, edad y otros factores de perfilación, no se cuenta con la representatividad necesaria para realizar este análisis, siendo esta la principal limitante del estudio, restringiendo el alcance de los resultados y la implementación de las pruebas estadísticas; por ejemplo, el poder realizar cruces con mayor nivel de profundidad para entender la interacción de las brechas con temas de edad y adicionales; lo cual se sugiere tomar en cuenta para próximos estudios.



## Referencias

- Alva, A.R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: La brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 223(60), 265-286. doi:10.1016/S0185-1918(15)72138-0
- BID (2020). *¿Desigualdades en el mundo digital? Brechas de género en uso de las TIC*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Calderón Argomedo, M. A., Vergara López, L., & Atilano Mireles, M. L. (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. Secretaría de Educación Pública.
- Castaño, C., Martín, J., Vázquez, S., & Martínez, J.L. (2010). *La brecha digital de género: Amantes y distantes*. Centro e-Igualdad.
- CIM (2020). *COVID-19 en la vida de las mujeres. Razones para reconocer los impactos diferenciados*. Organización de los Estados Americanos.
- DOF (2020). *ACUERDO número 02/03/20*, por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*.
- Galindo, H. (2020). *Estadística para no estadísticos: una guía básica sobre la metodología cuantitativa y trabajos académicos*. 3 Ciencias.
- Giannini, S., & Albrechtsen, A. (2020). *El cierre de escuelas debido a la COVID-19 en todo el mundo afectará más a las niñas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- GSMA (2019). *Brecha de género móvil 2019*. GSM Association.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Iberdrola (2020). *La brecha digital en el mundo y por qué provoca desigualdad*. Iberdrola.
- Icart, M., Fuentelsaz, C., & Pulpón, A. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. UBe Salud Pública, 1.
- INEGI (2019). *TIC's en hogares*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI (2020). *Mujeres y hombres en México 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Kawano, S., & Kakehashi, M. (2015). Substantial Impact of School Closure on the Transmission Dynamics during the Pandemic Flu H1N1-2009 in Oita, Japan. *PLoS ONE*, 10(12), 1-15. doi:10.1371/journal.pone.0144839
- Lizarazo, D. (2011). *La "brecha digital" en tela de juicio*. Anuario de investigación, UAM Xochimilco, 313-337.
- Martínez Germán (2020). *Los docentes de educación básica en México ante el COVID-19 ¿La emergencia como principio de innovación docente?* Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- NL Gob (2020). *Estadística educativa del nivel básico | 2019-2020*. Gobierno de Nuevo León.
- OMS (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Organización Mundial de la Salud.
- ONU (2020a). *COVID-19 Respuesta. Es esencial trabajar para que los grupos más vulnerables no se queden atrás*. Organización de las Naciones Unidas.
- ONU (2020b). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 9: Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación*. Organización de las Naciones Unidas.
- Sánchez, E. A., Inzunza, S., & Ávila, A. (2015). *Probabilidad y estadística I*. Grupo Editorial Patria.
- SENL (2021). *Plan Estatal de Desarrollo 2016-2021*. SEP.
- Sosa, G. (2020). *Entrevista al Comisionado Presidente del IFT, Gabriel Contreras, con Gabriel Sosa Plata sobre las telecomunicaciones en el 2020* [Podcast]. Instituto Federal de Telecomunicaciones.
- Tarango, J., & García, V. (2021). Brecha digital en didáctica de docentes de educación básica: Caso escuelas públicas en la ciudad de Chihuahua (México). *Obra digital*, 21, 51-68.
- UNDP (2020). *Objetivo 9: Industria, innovación e infraestructura*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- UIT (2019a). *Nuevos datos de la UIT indican que, pese a la mayor implantación de Internet la brecha de género digital sigue creciendo*. Unión Internacional de Telecomunicaciones.
- UIT (2019b). *Nuevos datos de la UIT indican que, pese a la mayor implantación de Internet la brecha de género digital sigue creciendo*. Unión Internacional de Telecomunicaciones.
- WEForum (2020). *Global Gender Gap Report 2020* [Informe mundial sobre la brecha de género 2020]. World Economic Forum.
- Wheeler, C., Erhart, L., & Jehn, M. (2010). Effect of School Closure on the Incidence of Influenza Among School-Age Children in Arizona. *Public Health Rep.*, 125(6), 851-859. doi:10.1177%2F003335491012500612
- Zempoalteca, B., González, J., Barragán, J., & Guzmán, T. (2018). Factores que influyen en la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en universidades públicas: una aproximación desde la autopercepción docente. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 51-74. doi:10.36857/resu.2018.186.348

## Anexo

*Instrumento de recolección de datos. Evaluación por juicio de experto.*

En el IIIPEPE estamos realizando una investigación que nos permita analizar la experiencia de los docentes de Nuevo León en relación con el uso de Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TAC), ante la contingencia sanitaria presentada por el COVID-19.

Con base en estudios relacionados con la temática y aprovechando la experiencia vivida y compartida por docentes desde la práctica, hemos elaborado el instrumento titulado: *Encuesta a docentes frente a grupo de educación básica de escuelas públicas del estado de Nuevo León*.

Por lo anterior, le solicitamos su colaboración, como experto en el trabajo docente en escuelas de educación básica, para validar de acuerdo a la encuesta, los aspectos de:

- **Claridad (CL):** La sintáctica y semántica de los ítems son apropiados, por lo que estos se comprenden fácilmente.
- **Coherencia (CO):** Los ítems son congruentes.
- **Pertinencia (PE):** Los ítems permiten conocer la experiencia vivida por la contingencia.
- **Univocidad (UN):** Los ítems son entendidos o interpretados inequívocamente de una sola y única manera.

Le pedimos que utilice una calificación con escala del 1 al 5, en donde 1 es en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo. Enseguida se enlistan las dimensiones con sus ítems correspondientes para realizar su valoración.



Bloques	Ítems	CL	CO	PE	UN
<p><b>Bloque I. Perfil del docente</b></p> <p><i>En esta sección queremos preguntarle datos de su perfil docente. La información que se proporcione es completamente anónima.</i></p>	<p><b>1. Sexo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Masculino</li> <li>• Femenino</li> </ul> <p><b>2. Edad: Años cumplidos</b></p> <p><b>3. Formación inicial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normalista</li> <li>• Universitario</li> </ul> <p><b>4. Último grado de estudios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura</li> <li>• Normal superior</li> <li>• Especialidad: <i>especificar</i></li> <li>• Maestría</li> <li>• Doctorado</li> </ul> <p><b>5. Desde qué año labora como docente de educación básica:</b> Año</p> <p><b>6. Desde qué fecha labora en esta escuela:</b> Mes, Año</p> <p><b>7. Tipo de condiciones laborales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plaza en propiedad (<i>desplegar opciones: De planta o Por horas</i>)</li> <li>• Plaza por contrato (<i>desplegar opciones: De planta o Por horas</i>)</li> </ul>				
<p><b>Bloque II. Situación profesional del docente.</b></p> <p><i>A través de este apartado pretendemos conocer el contexto en el que laboró el docente</i></p>	<p><b>8. Nivel educativo que atiende:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preescolar</li> <li>• Primaria</li> <li>• Secundaria</li> </ul> <p><b>9. Grado que atiende:</b> <i>Desplegar grados en función del nivel educativo seleccionado en el ítem anterior.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preescolar (<i>desplegar opciones: 1° - 3°</i>)</li> <li>• Primaria (<i>desplegar opciones: 1° - 6°</i>)</li> <li>• Secundaria (<i>desplegar opciones: 1° - 3°</i>)</li> </ul> <p><b>10. Total de alumnos inscritos en el grupo que reporta en el período de marzo a junio de 2020.</b></p> <p><b>11. ¿Cuántos grupos de alumnos atendió en el período de marzo a junio de 2020?</b></p>				
<p><b>Bloque III. Características de la escuela</b></p> <p><i>En esta sección le preguntamos sobre las características de la escuela en la que laboró.</i></p>	<p><b>12. Tipo de sostenimiento de su escuela:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatal</li> <li>• Federal</li> </ul> <p><b>13. Municipio en el que se ubica la escuela del grupo que reporta:</b> <i>(51 municipios)</i></p> <p><b>14. Contexto físico en el que se ubica la escuela</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rural</li> <li>• Urbano</li> </ul> <p><b>15. Zona escolar a la que pertenece la escuela del grupo que reporta:</b> <i>Especificar</i></p>				
<p><b>Bloque IV. Experiencia vivida en la contingencia.</b></p> <p><i>Para esta sección queremos conocer sobre su vivencia y percepción durante la contingencia.</i></p>	<p><b>16. ¿A través de qué medios estableció comunicación con sus alumnos y/o con sus familias a partir del 17 de marzo de 2020?</b> <i>(Puede marcar varios)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp, Telegram, otras)</li> <li>• Redes sociales (Facebook, Twitter)</li> <li>• Correo electrónico</li> <li>• Conferencias de audio o video (Zoom, Meet, Telmex, otras)</li> <li>• Sitio web / Blog</li> <li>• Llamadas telefónicas</li> <li>• Otro (especifique)</li> </ul> <p><b>17. ¿Con cuántos de sus alumnos pudo establecer comunicación?</b></p> <p><b>18. ¿Qué opina de los programas de televisión “Escuela TV”, correspondientes a su clase, que desarrolló la Secretaría de Educación de Nuevo León (SENLE)?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No los vi</li> <li>• No eran muy útiles</li> <li>• Servían para realizar las tareas.</li> <li>• Estaban muy bien elaborados.</li> <li>• Me fueron de mucha utilidad.</li> </ul> <p><b>19. ¿Qué opina sobre los programas de televisión “Aprende en casa por TV”, correspondientes a su clase, que desarrolló la Secretaría de Educación Pública (SEP)?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No los vi</li> <li>• No eran muy útiles</li> <li>• Servían para realizar las tareas.</li> <li>• Estaban muy bien elaborados.</li> <li>• Me fueron de mucha utilidad.</li> </ul>				

**20. ¿Tiene información que confirme que sus alumnos observaron los programas de televisión que transmitió la SENL o la SEP?**

- Sí
  - Los alumnos lo comentaron.
  - Los familiares del alumno lo comentaron.
  - Entregaron las evidencias correspondientes.
  - Era necesario ver los programas para realizar las tareas.
  - Otra: \_\_\_\_\_
- No

**21. ¿Diseñó otras tareas para sus alumnos, además de las señaladas en los programas de televisión o por sus autoridades?**

- Sí
- No

**22. ¿Cuántos de sus alumnos entregaron evidencias de trabajos realizados en casa?**

**23. En una escala del 1 al 5, en la que 1 es muy poco y 5 es totalmente, ¿Cuánto considera que se pudo cumplir con el programa de estudios?**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**24. ¿Cómo considera que fue su desempeño como docente, durante la etapa de resguardo por el COVID-19?**

- Malo
- Regular
- Bueno
- Muy bueno

**25. ¿En qué nivel considera que sus alumnos lograron los aprendizajes esperados durante el período de marzo a junio 2020?**

- Bajo
- Medio
- Alto

**26. Seleccione para cada uno de los siguientes aspectos el que mejor refleje su desempeño a raíz de la contingencia.**

(1. Empeoró. 2. Siguió igual. 3. Mejoró)

- Planeación del proceso de enseñanza
- Uso de medios y recursos didácticos.
- Evaluación del proceso de enseñanza
- Tolerancia y comprensión de las necesidades de mis alumnos.
- Uso de la tecnología para el aprendizaje.
- Comunicación con mis alumnos.
- Comunicación con padres y madres de familia.

**27. ¿Sobre qué temáticas le gustaría recibir actualización, para estar mejor preparado para el siguiente ciclo escolar? (Puede marcar varias)**

- Desarrollo socioemocional
- Didáctica de la enseñanza
- Educación ambiental
- Gestión educativa
- Planes y programas de estudio
- Uso de tecnología para el aprendizaje
- Vida saludable
- Otra: \_\_\_\_\_

**28. De cada uno de los siguientes aspectos, marque las problemáticas que se le presentaron en lo personal ante esta contingencia. (Puede marcar varias)**

Socioafec- tivas	Estrés	
	Ansiedad	
	Soledad	
	Cansancio	
	Frustración	
	Tristeza	
Pedagógi- cas	Dificultad en la planeación de actividades	
	Dificultad en la evaluación de actividades	
	Espacio inadecuado para el trabajo en casa	
Tecnológi- cas	Dificultad en el manejo de software	
	Falta de acceso a internet	
	Carencia de computadora personal	
Comuni- cación	Con directivos	
	Con compañeros docentes	
	Con padres de familia	
	Con alumnos	

**29. De cada uno de los siguientes aspectos, marque las problemáticas que considere que enfrentaron sus alumnos ante la contingencia.** (Puede marcar varias).

Socioafec- tivas	Estrés	
	Ansiedad	
	Frustración	
	Tristeza	
Educativas	Falta de motivación	
	Dificultad para realizar tareas	
	Baja comprensión de contenidos	
	Espacio inadecuado para el trabajo en casa	
Tecnológi- cas	Dificultad en el manejo de software	
	Falta de acceso a internet	
	Carencia de computadora personal	
Comuni- cación	Con docentes	

**30. Considerando que 1 es muy bajo y 5 es excelente, ¿en qué número ubica el apoyo que sus alumnos recibieron por parte de los padres de familia o tutores, para cumplir con las tareas y actividades?**

(1 Muy bajo, 2 Bajo, 3 Moderado, 4 Alto, 5 Excelente)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**31. Considerando que 1 es muy bajo y 5 es excelente, ¿cómo fue el apoyo que se brindaron Usted y sus compañeros docentes para facilitar el trabajo durante la contingencia?**

(1 Muy bajo, 2 Bajo, 3 Moderado, 4 Alto, 5 Excelente)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Bloque V.** Uso, satisfacción y experiencias con la tecnología para el aprendizaje y la comunicación.

*En esta sección nos interesa conocer el acceso a la infraestructura tecnológica y su experiencia.*

**32. ¿Tiene internet en casa?**

- Sí
- No

**33. ¿Tiene computadora para su uso exclusivo?**

- Sí
- No

**34. ¿En qué nivel de dominio de uso de computadora se ubica?**

- Bajo
- Medio
- Alto

**35. ¿Ha presentado alguna dificultad en su labor docente durante esta contingencia?**

- Sí (Puede marcar varias)
  - No cuento con los medios tecnológicos que necesito (radio, televisión, computadora).
  - Tengo problemas de conectividad (electricidad, internet, capacidad de mi equipo de cómputo).
  - No cuento con el apoyo de mi director escolar.
  - Me falta capacitación en materia de educación a distancia.
  - Me falta capacitación para atender a distancia a estudiantes en situación de vulnerabilidad (discapacidad, problemas de aprendizaje, en condiciones de rezago).
  - El plan curricular no está diseñado para llevarse a cabo desde una modalidad a distancia.
  - Tengo un exceso de carga administrativa.
  - Falta de claridad en los lineamientos emitidos por las autoridades para realizar el trabajo a distancia.
  - Falta de apoyo por parte de los padres de familia / tutores.
  - Falta de motivación por parte de mis estudiantes.
  - Otras: Especificar.
- No

**A raíz de la contingencia, ¿qué tan de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones:**

(1 Totalmente en desacuerdo, 2 Pocas veces de acuerdo, 3 Algunas veces de acuerdo, 4 Casi siempre de acuerdo, 5 Totalmente de acuerdo)

**36. Mis compañeros docentes de escuela, tienen una actitud positiva hacia la formación a través de herramientas a distancia.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**37. La capacitación en herramientas de enseñanza a distancia de mis compañeros docentes de escuela es aceptable.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**38. Intercambio con mis compañeros docentes de escuela reflexiones, experiencias y recursos utilizados para la enseñanza a distancia.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**39. Me gusta compartir estrategias de enseñanza con otros docentes.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**40. Me siento seguro(a) al aplicar herramientas de enseñanza a distancia en mi trabajo de docente.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**41. He progresado en el uso de tecnología para la enseñanza a distancia.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**42. Actualmente tengo mejores expectativas para mis estrategias de enseñanza a distancia, con base en la experiencia vivida por la contingencia.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**43. Disfruto de los desafíos que conlleva la implementación de estrategias de enseñanza a distancia.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentarios de retroalimentación:

Nombre del experto:  
Grado máximo de estudios:  
Especialidad:  
Institución:  
Identificación:

Hago constar que realicé la revisión del instrumento *Encuesta a docentes frente a grupo de educación básica de escuelas públicas del estado de Nuevo León*, elaborado por el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado

para la Educación del Estado de Nuevo León (IIIEPE). Una vez indicadas las correcciones pertinentes, considero que el documento (marque una opción):

- \_ Es pertinente para su utilización como parte del estudio referido.
- \_ No es pertinente para su utilización como parte del estudio referido.

Lugar y fecha:

Firma





## Análisis de las situaciones de violencia ocurridas o detectadas en el sistema educativo de Ecuador. Una etnografía escolar con conclusiones y recomendaciones

Analysis of situations of violence occurred or detected in the educational system of Ecuador. A school ethnography with conclusions and recommendations

Ana Martínez-Pérez <sup>\*,a</sup> , Diego Paz Enríquez <sup>b</sup> 

<sup>a</sup> Universidad Rey Juan Carlos. Camino del molino, 5. 28943 Fuenlabrada, España.

<sup>b</sup> OREALC/UNESCO. Enrique Delpiano, 2058 y Pza. Pedro de Valdivia. 511019 Santiago, Región Metropolitana, Chile.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 08 de agosto de 2021

Aceptado el 22 de diciembre de 2021

Publicado el 29 de enero de 2022

#### Palabras clave:

Violencia

Sistema educativo

Niños, niñas y adolescentes

Abuso

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received August 08, 2021

Accepted December 22, 2021

Published January 29, 2022

#### keywords:

Violence

Educational system

Children and adolescents

Abuse

### RESUMEN

El objetivo principal de la investigación que permite elaborar esta reflexión teórica es conocer los procesos de violencia hacia niños, niñas y adolescentes ocurridos o detectados en el contexto educativo ecuatoriano, realizando una etnografía escolar, con el fin de determinar una serie de recomendaciones para reducir su incidencia a nivel regional y global. La metodología utilizada se centró en el uso de técnicas cualitativas de investigación dado que el Ministerio de Educación contaba con datos cuantitativos que merecían ser correlacionados para obtener resultados significativos y no solo representativos. El análisis de los datos estadísticos previos más los resultados cualitativos obtenidos de una etnografía escolar (observación participante, entrevistas, grupos de discusión, documental) permiten elaborar una serie de conclusiones y recomendaciones orientadas a influir en las políticas públicas que previenen las situaciones de violencia en el sistema educativo.

### ABSTRACT

The main objective of the research that allows elaborating this theoretical reflection is to know the processes of violence towards children and adolescents that occurred or detected in the Ecuadorian educational context, carrying out a school ethnography, to determine a series of recommendations to reduce their incidence to the regional and global level. The methodology used focused on using qualitative research techniques since the Ministry of education had quantitative data that deserved to be correlated to obtain significantly and not only representative results. Therefore, analyzing the previous statistical data and the qualitative results obtained from a school ethnography (participant observation, interviews, discussion groups, documentary) allows a series of conclusions and recommendations to influence the public policies that prevent violence in the education system.

© 2022 Martínez-Pérez & Paz Enríquez. CC BY-NC 4.0

### 1. Introducción

Las escuelas reflejan lo que sucede en la sociedad, pero a la vez en el sistema educativo se contribuye a formar a la ciudadanía en las competencias que posibilitan o dificultan una convivencia democrática en el marco de una tensión permanente entre procesos de reproducción y resistencias (Giroux, 1986). Por otra parte, en la escuela se comparte cierto 'espíritu' (Bourdieu, 2002, 45), a manera de saberes, discursos-prácticas que estructuran las subjetividades de las personas en el marco de estructuras que reproducen las relaciones sociales más amplias. De tal modo que, en los horarios y escenarios del hecho educativo formal, pueden ocurrir o detectarse situaciones de violencia entre escolares, en sus familias, entre personal docente o administrativo y niñas, niños y adolescentes. Esta violen-

cia que ocurre en casa, en la calle o en la misma escuela, se produce con más frecuencia e intensidad hacia mujeres y niñas en el caso de Ecuador (Camacho, 2014), constituyendo un verdadero problema para el ejercicio de sus derechos: a la salud, a la educación, a la vida misma.

En el año 2014, en Ecuador, se publicó un informe y guía de salud adolescente (MSP, 2014), donde podía leerse que "en el grupo de adolescentes tardíos de 15-19 años, la carga de morbilidad está ligada a síndromes y patologías que afectan la salud sexual y salud reproductiva, otras que demandan resoluciones quirúrgicas y relacionadas con la violencia" (2014, 14). Revisando de forma transversal estas cifras, el principal problema de salud en la adolescencia del país era, y es, la violencia. Primera causa de muerte en las mujeres adolescentes, el suicidio; la violencia entre pares, en varones, junto con los accidentes de tránsito, que podrían ser considerados una forma de violencia por la

\*Autora principal: A. Martínez-Pérez. Correo electrónico: [ana.martinez@urjc.es](mailto:ana.martinez@urjc.es)

falta de 'cuidado de sí' (Figuroa-Perea, 2015). También la tasa de embarazo adolescente pasó a ser en los últimos cinco años la más alta de la región, pese a que no contábamos con datos fiables de embarazos en menores de 15 años, ni de mortalidad materna en este grupo de edad (Martínez Pérez, 2020). Si nos paramos a pensar en la morbimortalidad de las niñas y adolescentes del país y añadimos las causas de muerte de las mujeres en general, nos encontramos con que la violencia es el principal problema de salud, unida seguramente a la que Stringhini y sus colaboradores (2017) determinaron como principal causa de enfermedad en la población mundial, la pobreza.

Conscientes de esta situación, y tomando como punto de partida el estudio *Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en Ecuador* (MINEDUC et al., 2015), el Ministerio de Educación, en el período 2018-2019, desarrolló un curso virtual en formato masivo, abierto y en línea, MOOC, con el fin de que el total del profesorado de educación general básica y bachillerato del país accediera a esta formación. Sin embargo, como curso masivo se hacía difícil medir su impacto y alcance más allá de las encuestas de satisfacción a la comunidad educativa, por lo que, para evaluar su efectividad, hicimos una investigación etnográfica con estudio de caso, previa a las conclusiones y recomendaciones que presentamos a modo de reflexión. El problema de la violencia en el contexto educativo es equiparable en diferentes países de la región, y en este sentido, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha desarrollado un documento de sistematización de experiencias en el ámbito regional en el que se enmarca la presente investigación (OEI, 2019).

La violencia es un fenómeno estructural presente en todas las relaciones, prácticas y espacios. Se manifiesta de diferentes formas tanto a nivel material como simbólico. Sin embargo, en este ensayo nos enfocamos en la violencia basada en el género y la violencia sexual. En Ecuador, el 65 % de mujeres han sido víctimas de violencia de género y el 32,7 % señala haber sido víctima de violencia sexual (INEC, 2019).

Según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC), entre 2014 y mayo de 2020, se registraron más de 3.607 denuncias de violencia sexual en las instituciones educativas. Algunas de estas denuncias afectaban a más de un estudiante: 4.221 niños, niñas y adolescentes sufrieron violencia sexual por parte de docentes, personal escolar, conserjes, conductores de transporte escolar y compañeros de estudios. Dados los niveles generalmente bajos de denuncias de violencia de género y violencia sexual en el entorno escolar en Ecuador, es probable que esos casos representen apenas una porción de los casos reales de violencia sexual en las instituciones educativas en todo el país.

Las situaciones de violencia ocurridas o detectadas en el contexto educativo siguen una especie de secuencia que comienza en la esfera de lo social. En efecto, hay violencia en los espacios públicos, en los medios de comunicación, entre pares y en la casa y en el barrio donde esta se encuentra. También hay violencia en el sistema educativo en tanto en cuanto los contenidos de aprendizaje se desarrollan desde esquemas conductistas en los que parecería que a un *input* corresponde el *output* de respuesta del discente. Son violentos la metodología didáctica, los escenarios de aprendizaje, el desarrollo de capacidades docentes/directivas, los códigos de 'convivencia' y las normas que desa-

rollamos en un entorno que debería protegernos. Finalmente, existe violencia en el recreo que es tiempo de ocio y descanso, en el aula, en las inmediaciones de la escuela, en el itinerario casa-escuela-casa... y no se puede aprender con miedo (Freire, 2011).

## 2. Metodología

Llevamos a cabo una etnografía escolar y estudio de caso en una Unidad Educativa del sur de la ciudad de Quito, con 2.800 estudiantes de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. Las técnicas específicas con las que desarrollamos la investigación fueron 9 entrevistas semiestructuradas, varias sesiones de observación participante con registro de diario de campo oral, que se cotejaron con tres grupos de discusión desarrollados en las regiones de sierra, costa y amazonía, así como la aplicación de cuestionarios posteriores a la evaluación del curso MOOC y tres encuestas, una previa al curso, para medir conocimientos anteriores de las personas participantes, y dos posteriores, para medir conocimientos, percepciones y nivel de satisfacción en relación con el curso.

Además, se realizaron varias actividades complementarias como:

- Una reunión de trabajo con un grupo de Psicólogos que trabaja en los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) de una provincia de la región costa;
- Un taller con dos grupos de docentes donde se plantearon estrategias participativas para abordar la violencia en el contexto educativo, con el fin de compilar testimonios, información e imágenes mediante la elaboración de un documental etnográfico que abordó la temática sobre convivencia escolar (*La escuela que queremos*);
- Dos jornadas de rodaje para el documental etnográfico *La escuela que queremos* (en producción).

Como anotamos en el diario de campo de uno de los primeros días de observación:

El contexto de etnografía escolar es el adecuado para entender el funcionamiento de una unidad educativa. Me acuerdo con mucha frecuencia de *Aprendiendo a trabajar* de Paul Willis, de Hammersley y Atkinson, de Bourdieu, Grignon y Passeron, de la Sociología educativa, con lo que me gustaba esa materia que impartí durante tantos años. Creo que este contexto de análisis nos va a llevar al pequeño gran avance de entender mejor la escuela como institución y las políticas públicas educativas en sus carencias y logros.

(Diario de campo, 10 de enero de 2019)

En este sentido, el contar con varias fuentes de información cualitativa permitió contrastar la información de la evaluación del curso MOOC, con las propias percepciones de las y los actores de la comunidad educativa en torno a la violencia, la sexualidad, los derechos, la convivencia y el rol de las instituciones educativas en este proceso.

Es así que la etnografía tuvo como centro el identificar las formas en que los actores de la comunidad educativa perciben y actúan frente a la violencia. En línea con esto, los instrumentos y técnicas utilizados desarrollaron los siguientes componentes:

- Percepciones en relación con la situación de la educación y la violencia en general.
- Percepciones en relación con situaciones de violencia; si cree que existe violencia en la institución y

cómo actúan las autoridades/docentes frente a estos casos.

- Acciones del DECE.
- Percepciones y valoración del *Curso de prevención de violencia*.
- Percepciones y posibles acciones en el caso hipotético de ser ministro o ministra.
- Cualquier otra valoración que desee compartir la o el entrevistado en relación con el curso o las situaciones de violencia en la institución (incluyendo qué otra pregunta hubiera realizado y sus recomendaciones para mejorar el estudio, personas con quién conversar o situaciones que observar).

Para obtener esta información, se desarrolló un proceso de observación y acompañamiento directo en la institución educativa que duró seis semanas. A partir de este proceso, se identificó la normativa educativa relacionada y se comparó con la información obtenida para generar un marco de entendimiento del fenómeno.

### 3. Resultados

Los resultados de la investigación son presentados aquí como fueron comunicados a las autoridades educativas del MINEDUC, especialmente al equipo responsable del abordaje de la violencia en el contexto educativo, y se encuentran detallados de forma pormenorizada en el epígrafe siguiente.

El primer resultado que arroja esta investigación en presencia y en relevancia es la necesidad de seguir haciendo visible la violencia ocurrida y/o detectada en el ámbito educativo además de seguir atendiéndola. Poniendo énfasis en la violencia contra niñas y adolescentes por cuanto el suicidio es primera causa de muerte en este grupo de edad y género en Ecuador (MSP, 2014), pero también porque como ocurre con el entorno familiar, la escuela debe ser capaz de garantizar la seguridad y el cuidado de niños, niñas y adolescentes que están en ella en el ejercicio de un derecho y en el cumplimiento de una obligación. Con la violencia contra mujeres y niñas ocurre que “es difícil de combatir un mal que no se comprende” (Pernas, 2019, como se citó en Esteban, 2019) y así los DECE con los que hemos trabajado, describen laberintos burocráticos en los que por no revictimizar y proteger los datos, se tienen que limitar a supervisar que una niña acuda a las citas de psicoterapia, salud mental del sistema nacional de salud, sin tener conocimiento del criterio de estos profesionales ni articular su seguimiento con los funcionarios de justicia.

Además de visibilizar y atender la violencia, la investigación arroja la identificación de carencias formativas que, subsanadas, permitirían la prevención para evitar que estas situaciones ocurran, y el conocimiento adecuado para saber cómo actuar cuando se detectan. La mejor manera de aprender algo es tenerlo que enseñar a otros (Day, 2006), y este principio, que todos los docentes experimentamos en nuestra práctica, tiene en el aprendizaje de la perspectiva de género una aplicación práctica para el desarrollo de las habilidades afectivo-sexuales en la prevención de la violencia (Niño, 2019; Ross Epp & Watkinson, 1999). Dentro de este enfoque de derechos, la educación integral de la sexualidad (UNESCO, 2018) o la *comprehensive sexuality education* (UNFPA, 2014) resultan herramientas de gran utilidad para coeducar a la ciudadanía en derechos huma-

nos y con enfoque de género (Hargreaves & Fink, 2008; Porras & Terán, 2020). Sin embargo, las políticas en esta materia han sido erráticas e insuficientes.

El tercer resultado importante que cabe destacar es la interseccionalidad de los problemas asociados a las situaciones de violencia donde se superponen vulnerabilidades que dificultan el buen desarrollo del proceso de escolarización en niños, niñas y adolescentes. Como dice Marta Rodríguez Cruz (2018) de sus informantes en una etnografía educativa realizada en Ecuador, “además de la pobreza, la desestructuración familiar, el machismo, la falta de afecto y la violencia resultan una tónica dominante en la vida y el crecimiento de los alumnos” (p. 78).

### 4. Conclusiones y recomendaciones

En los talleres realizados con docentes durante dos jornadas de trabajo, se realizaron grupos de discusión que permitían elaborar una reflexión conjunta y consensuada del objetivo de análisis: la violencia en el contexto educativo. De este modo, ante la propuesta ‘¿quiénes somos como docentes?’, había que elaborar un recorrido de ideas asociadas a: qué me gusta hacer, qué puedo hacer o llegar a hacer bien, por qué me pagan o me van a pagar y qué creo que el mundo necesita. Ante estas preguntas orientadoras, aparecieron una serie de afirmaciones que iban de lo más general y abstracto, a lo más específico, “Quiero llegar a ser una maestra de verdad. [...] Quiero enseñar de tal manera que no me sienta ‘comprimida’” (Docente, grupo de discusión 1, 24 de enero de 2019). Este lapsus tenía muchas implicaciones en el análisis dado que un sentir muy general entre los y las docentes era precisamente la presión que ejercen las mismas autoridades de educación cuando se da una sobrecarga de trabajo, o cuando las condiciones laborales no son las adecuadas y la falta de motivación intrínseca se va reduciendo. El grupo de docentes refiere un enfrentamiento constante con las familias, con el estudiantado y con la misma administración de la unidad educativa y del ministerio en el cumplimiento de tareas administrativas que les terminan alejando de lo que consideran que debería ser la acción docente (Grupo de discusión 1, 24 de enero de 2019).

Cada una de las afirmaciones recogidas en la etnografía, con las que encabezamos las conclusiones, nos permiten dar una recomendación para sustentar modificaciones o nuevos aportes a la política pública ante este problema de las situaciones de violencia ocurridas o detectadas en el sistema educativo.

*Conclusión 1:* La violencia debe ser incluida en la agenda social para desvelarla hablando de ella. “La peor violencia es la indiferencia” (Psicóloga DECE, entrevista 1, 17 de enero de 2019).

Hemos evaluado un curso MOOC para prevención de violencia en el sistema educativo, sin embargo, un hecho tan concreto ha supuesto la evidencia de que nos encontramos ante la punta de un iceberg (Martínez Pérez, 2020) del que cabe esperar una complejidad tan grande que por momentos se muestra inabarcable. El curso evaluado supone, para los docentes que lo han llevado a cabo en las escuelas de todo el país, una oportunidad de poner la violencia en la agenda de sus intereses. En el Ecuador, este tema se presenta como un tabú del que no se habla, lo cual no sig-



nifica dos cosas, que no exista y que no tenga la suficiente gravedad para que le prestemos atención (Gómez de la Torre & López, 2018). De ahí que, solamente por llevar al discurso social la violencia, ya estaría justificada la inversión de este proceso formativo. La primera acción útil para acercarnos al fin de la violencia sería hablar de ella, desvelar el silencio cómplice de quienes miran, ponerla en el 'debe' de nuestro compromiso social por cambiar situaciones que son injustas y nos dañan. Toda vez que eso ocurra, cuando la violencia sea un problema de la sociedad y no de quienes la sufren, se reducirá la impunidad con la que los delitos se cometen. Pese a todo, con lograr que se considere un problema social no hacemos lo suficiente. Hay que aprender a trabajar con ella para que se reduzcan sus efectos sobre niñas, niños y adolescentes que llegan a construir su identidad en dobles y triples vivencias de vulnerabilidad en el contexto educativo que debería ser garante de sus derechos.

*Recomendación 1:* Continuar con procesos formativos para docentes sobre prevención de violencia, enfoque de género y derechos humanos, pensados para todo el MINE-DUC, pero especialmente para quienes trabajan directamente con niños, niñas y adolescentes. Durante el trabajo de campo en la escuela en la que hemos desarrollado la etnografía escolar del estudio de caso, hemos podido constatar en una sola semana dos casos graves de violación con incesto a dos niñas de la institución. Si algo están evidenciando estos problemas es que cuando la docente había sido formada en prevención de violencia, contaba con un conocimiento adecuado sobre indicadores que le podían estar advirtiéndole de la circunstancia vivida por la estudiante. Sin esa mirada educada para detectar problemas, sin hablar en el aula del tema de la violencia y sin una red de atención a las víctimas, la violencia detectada u ocurrida en el sistema educativo puede no tener fin. Por el contrario, al generar el debate en el curso, que se hable de él en las salas de profesorado, que los docentes lo comenten en sus reuniones familiares y con amigos, estamos logrando que se convierta en un problema de todos y que el estudiantado identifique en cada centro a quien puede acudir en estos casos. Sabemos por experiencia que cuando en la docencia se tratan estos temas, los estudiantes que tienen en el docente una figura referencial, aprovechan cualquier momento de interacción para buscar su confianza y encontrar alguien en quien confiar, un cómplice. Resulta fundamental que ese docente sepa qué hacer en esta situación para acudir a los especialistas y apoyar a la persona que ha sufrido violencia. Tiene que coordinarse esa formación adecuada con los protocolos de actuación de obligado cumplimiento para la institución educativa desde un punto de vista más administrativo (MINEDUC, 2017).

*Conclusión 2:* Falta de un abordaje integral del problema de la violencia. "Quiero enseñar de tal manera que no me sienta comprimida" (Docente, grupo de discusión 1, 24 de enero de 2019). Sin demasiado temor a equivocarnos y como ya hacíamos referencia en la introducción, podríamos afirmar que la violencia es el principal problema de salud en Ecuador. De ella derivan una serie de consecuencias crueles para algunos sectores de la población que ya cuentan con alguna forma de vulnerabilidad y la violencia

sólo viene a ahondar en esa herida: embarazo adolescente, suicidio como primera causa de muerte en niñas y adolescentes, desnutrición infantil, trata de personas. De tal suerte que, dado que niñas, niños y adolescentes están en edad escolar, al sufrir violencia en el contexto educativo, se les conculcan varios derechos humanos y constitucionalmente reconocidos, el primero la educación y el segundo la salud. Un primer problema detectado es la falta de abordaje integral del problema de la violencia. Debería darse una atención integral de los casos detectados u ocurridos en los centros educativos por parte de profesionales de educación, salud y justicia con el fin de no conculcar derechos constitucionales y de no revictimizar o culpabilizar a las víctimas de violencia. Se da la circunstancia previa de una invisibilización del problema por parte del profesorado, unida a una percepción social muy baja, con respecto a otros países de la región, de la gravedad de la violencia en la sociedad ecuatoriana (Camacho, 2014). Todo lo cual lleva consigo una imagen de impunidad de los delitos y faltas cometidos o detectados en las instituciones educativas, con consecuencias no deseadas de abandono escolar, rezago educativo y analfabetismo funcional.

*Recomendación 2:* Recomendamos dos formas de articulación, una interna al sistema educativo que guarda relación con la revisión del currículo hacia una transversalización del enfoque de género, enfoque basado en derechos y diversidad en las diferentes materias y niveles educativos (Arnot, 2009; Arnot & Weiner, 2017). Por otra parte, la situación amerita una actuación a nivel comunitario e interinstitucional urgente. En lo comunitario, cada unidad educativa debe ser un espacio de convivencia y seguridad para los niños y niñas, involucrando a la comunidad en los trayectos entre la escuela y el domicilio (rutas escolares) y abriendo los centros a la interacción del barrio/municipio para que la comunidad se apropie de ellos. El desarrollo de programas de veeduría y acompañamiento en los casos detectados en situación de riesgo o víctimas de violencia estarían contribuyendo a mejorar la situación a nivel preventivo y de apropiación del problema por parte de la sociedad.

En lo que a Justicia, Salud y Educación se refiere, toda falta de coordinación entre estos servicios hace que pueda darse una vulneración de derechos o una merma en la restitución de estos. El editorial más reciente de la revista *The Lancet Child and Adolescent Health* (2019) nos brinda la evidencia científica que necesitamos para recomendar la coordinación entre salud y educación en todo el sistema educativo, con énfasis en la primera infancia. Si la violencia es un fenómeno estructural, su respuesta debe ser sistémica y articulada de forma intersectorial y multinivel, tanto para la generación de la política como para su implementación y calibración.

*Conclusión 3:* Necesidad de pasar de la escuela centrada en el docente a una escuela centrada en quien aprende. "Debemos trabajar en función de lo que necesitan nuestros jóvenes, nuestros niños" (Docente, entrevista 3, 17 de enero de 2019).

Durante las entrevistas se pudo observar como el paradigma hegemónico, o al menos mayoritario (aunque no el único), en la educación ecuatoriana es la escuela centrada

en los docentes. No se puede resolver el problema de la violencia sin cambiar la naturalización de ésta por parte de la sociedad y por un sistema educativo excesivamente conductista, hay que combatir la concepción tradicional de la escuela donde el estudiante es una suerte de caja vacía, disciplinada y acrítica que debe ser llenada de conocimiento a través de la autoridad, la repetición y el castigo. Hay que eliminar la concepción de que 'la letra con sangre entra', para que la escuela deje de ser uno de los espacios institucionales de reproducción y socialización de la violencia social. Como bien dice García Blanca (2018), tenemos en la educación un modo de perpetuar el control más que un modo de proteger la vida y generar salud; para ello, habrá que "cambiar la imposición desde arriba por la espontaneidad desde abajo" (p. 152). Proceso que habrá de darse en la articulación entre autoridad y diálogo en la relación educativa (Conde, 2007), desde un estilo ausente en el que no hay presencia de ninguna de las dos variables, a un estilo educativo democrático apoyado en la autoridad moral y el diálogo.

En este sentido, la escuela debe pasar de responder a las necesidades de los que concentran el poder en dichas instituciones, como los directivos y docentes o adultos en general, a responder a las necesidades de los estudiantes. Una escuela con cultura de paz debe estimular la reflexión crítica, el diálogo democrático de saberes, la otredad, el pensamiento crítico y creativo y, sobre todo, la pasión por aprender y transformar la sociedad en provecho de la ampliación de derechos para todos y todas, para todas las edades y culturas. Detectamos niveles bajos de motivación intrínseca no siempre reconocidos o confundidos con la motivación extrínseca, y así los docentes entrevistados referían bajos salarios o malas condiciones laborales en cuanto a horarios o vacaciones, sin que fuera frecuente encontrar referencias al efecto *burn-out*, consecuencia de una insatisfacción personal con el desempeño. Esta situación resulta más preocupante cuando los docentes remiten a una "pérdida de la vocación" que tuvieron en el momento inicial de su carrera (Docente, entrevista 3, 17 de enero de 2019).

*Recomendación 3:* La concepción de escuela que necesitamos es la de un nuevo modelo que se centre en las emociones y sentimientos de la comunidad educativa en su conjunto. En esta escuela, el estudiante debe ser reconocido como sujeto de derechos y no objeto de instrucción, se amplía su participación en la definición de su propio bienestar, en el trabajo colectivo por la formación conjunta, y en la creación de espacios donde los estudiantes se puedan expresar iguales en su diversidad. Una escuela de este tipo puede desarrollar la confianza para que el estudiante encuentre en ella un lugar de escucha, donde pueda contar sus problemas de casa con seguridad, que según los datos es lo que está pasando en una mayoría de los casos. Una escuela activa y abierta, es decir, transparente y democrática, debe empoderar a niños, niñas y adolescentes del entorno, natural y cultural, así como de sus capacidades de conocer las diversas formas de inserción en el mundo, desde el disfrute y el ejercicio de los derechos. Si el modelo de escuela no cambia, por más cursos que se den, la violencia seguirá reproduciéndose porque la misma estructura escolar la incita, ya que es un mecanismo inherente a las normas de socialización escolar dentro del

paradigma tradicional y en el marco de una sociedad, por lo demás, violenta.

A este respecto, es necesario interpelar los sentidos hegemónicos del currículo nacional único que reproduce estructuras de violencia, construyendo saberes comunes desde las propias escuelas que permitan tejer relaciones basadas en el reconocimiento de las diversidades como aspectos positivos, así como centradas en el cuidado y protección de la comunidad educativa como un componente de responsabilidad colectiva.

*Conclusión 4:* El ejercicio de la docencia debe llevar consigo un compromiso social. "El mundo necesita más compromiso y no sólo en la escuela" (Docente, grupo de discusión 2, 25 de enero de 2019).

La docencia no puede ser una actividad sin pasión, como dice Christofer Day en *Pasión por enseñar* (2006), se observaron múltiples intervenciones en el proceso de investigación en las cuales se denotaba una mercantilización del cumplimiento de la función docente, es decir, el desarrollo de procesos de autoformación y formación docente aparece condicionado por una recompensa material o simbólica. Como si poder resolver la situación de la violencia no fuera en sí mismo ya una ganancia. Pero en vez de caer en un enfoque maniqueo de buenos y malos profesores, se debe analizar que, institucionalmente, los órganos rectores de la educación no han sido capaces hasta ahora de crear tareas históricas perdurables, grandes logros sociales en estrecha relación con objetivos concretos. Valgan como ejemplos algunos de los nudos críticos que tiene el sistema educativo y que pasan por eliminar el abuso sexual en las escuelas y en las familias, enfrentar el acoso escolar o la violencia entre pares, disminuir la deserción escolar o el rezago educativo. No basta un plan, todos los planes deben tener una meta histórica que sume en la construcción de una cohesión social que beneficie a toda la población. Cuando se persigue una meta histórica no solo aumentan las probabilidades de lograr los objetivos planteados, sino que se cualifica a los funcionarios en la capacidad de tomar iniciativas, resignificar sus esfuerzos. El compromiso y la motivación intrínseca mejoran cualitativamente la acción por cuanto las personas sienten que contribuyen a lograr una meta histórica, se sienten artífices de una transformación social. La motivación extrínseca en forma de incentivo no es la única opción.

*Recomendación 4:* Resignificar la tarea docente pasa no solo por un reconocimiento salarial, sino también por brindar espacios de autonomía para el ejercicio de su tarea. Reconocer al profesorado como un eje en la construcción de las narrativas civilizatorias y del desarrollo implica cuestionar a la academia en su rol de formación de talento humano y la responsabilidad tradicionalmente evadida de brindar procesos de actualización y formación continua para el profesorado. Dejar en manos de los ministerios la formación docente es una práctica irresponsable, costosa y poco sostenible.

*Conclusión 5:* Tejido social como mecanismo indispensable. "La violencia está en la televisión y en la calle, como no va a estar en la escuela" (Docentes, grupo de discusión 2, 25 de enero de 2019).

El modelo educativo vertical y tecnocrático carece de fortalezas para la construcción de tejido social. Tanto para la erradicación de la violencia escolar en todas sus formas posibles como para el proyecto de construcción de la nueva escuela que queremos, se debe construir un tejido social y organizativo que acompañe al sistema educativo. Las propias instituciones educativas pueden y deben convertirse en nudos de desarrollo comunitario, espacios de interacción social que durante el día son escenarios y tiempos de esparcimiento para niñas y niños y durante el horario vespertino pueden articular iniciativas y actividades de aprendizaje a lo largo de la vida, asambleas de organizaciones de la sociedad civil, mingas o reuniones para el desarrollo de un programa de educación técnica o formación continua.

*Recomendación 5:* La reapertura de escuelas en zonas rurales puede y debe funcionar como elemento cohesionador del tejido social. Este tejido puede generarse en y desde los comités o colectivos docentes que compartan los problemas pedagógicos en formato comunidad de aprendizaje o de práctica (Flecha, 2011), donde estudien las alternativas de solución, con profesores e investigadores universitarios, estudiantes de pregrado y postgrado, escuelas de padres y madres, es decir, espacios de interacción recurrentes, con objetivos propios, alineados a los grandes objetivos nacionales, sobre la formación en la escuela, que aborden los problemas pedagógicos más urgentes y, mediante la reflexión y acción propia, den respuesta a las cosas que la alejada estructura burocrática educativa es incapaz de resolver. Este tejido debe partir de la escuela y ramificarse por la comunidad a través de los centros educativos, permitiendo que se visualice la violencia escolar, junto con muchos otros problemas del sistema educativo, como una tarea colectiva histórica que compete a la sociedad, y no solo como un problema individual que corresponde a la vida 'doméstica y cotidiana' de la escuela o la familia. El proceso debe ser recíproco en buena consonancia con la filosofía andina; la escuela genera cohesión social y la comunidad se constituye en escenario de aprendizaje de los estudiantes de todas las edades que acuden a aprender: es una escuela de todos y para todos.

*Conclusión 6:* Lo no dicho no puede justificar lo injustificable para alejarnos de la solución de los problemas. "Una compañera se pasó el día llorando y se lo dijimos a la profe, ya no volvió al salón de clases" (Estudiante, entrevista 6, 7 de febrero de 2019).

Mantener los problemas sociales a nivel de tabú o en el terreno de lo no dicho es permitir que estos sean gobernados por las leyes irreflexivas de la costumbre y del sentido común, que a veces es el menos común de los sentidos. Es decir, específicamente en el caso de la violencia por la estructura machista y patriarcal del poder que existe en los hogares y las instituciones de nuestro país, pareciera que, como es un comportamiento mayoritario y de larga data, debería seguir existiendo.

Ante cada hecho de violencia siempre hay ausencia de diálogo real, hay causas no dichas y, luego, consecuencias no verbalizadas, que si no salen a la luz configuran un círculo de reproducción de la violencia. La violencia se entronca en un ciclo que en la mayoría de los casos es

un intermedio entre dos silencios: el silencio de las causas del agresor y el silencio de las consecuencias del agredido.

La forma de tratar correctamente los problemas sociales no es ignorarlos sino afrontarlos con la seriedad del caso a la vista pública, donde todos pueden contribuir a discutir sus causas y buscar soluciones, hacer que formen parte de la agenda social, para realizar las acciones acordadas e intentar mitigar su efecto, integrando los múltiples puntos de vista de los actores mediante procesos democráticos de toma de decisiones y consenso.

*Recomendación 6:* Revisión de los acuerdos ministeriales que estarían sobrecargando o delegando responsabilidades en el personal docente, psicólogos DECE o equipos directivos, cuando no les corresponden, y asignación de responsabilidades de acuerdo con los protocolos (MINE-DUC, 2017) y en función de la restitución de daños. Conveniría ampliar la participación de los y las estudiantes y sus familias mediante un sistema de veedurías que nos permitiría evaluar los procesos de acuerdo con la calidad de la atención. Dos objetivos lograríamos con esta iniciativa concreta: por un lado, mejorar la formación en democracia de quienes actuaran como veedores del sistema educativo y, por otro lado, los estudiantes reforzarían sus niveles de resiliencia, siendo más capaces de defenderse antes abusos de poder por parte de adultos, docentes, padres y directivos.

*Conclusión 7:* Resulta urgente la prevención, protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes en el contexto educativo. "Hay niños que sufren violencia en casa y la manifiestan con mal comportamiento en clase, expulsándoles no solucionamos nada" (Inspector, entrevista 4, 17 de enero de 2019).

Los indicadores de violencia sitúan en parámetros de máxima vulnerabilidad a la población escolar en los niveles de educación obligatoria. Esto significa que se está conculcando su derecho a la educación al tiempo que se les pone en la doble vulnerabilidad de ser víctimas de violencia en lugares donde deberían sentirse protegidos. Si los sistemas, educativo, de salud y justicia, no consiguen coordinar esfuerzos, el incumplimiento de los derechos de una parte importante de la población ecuatoriana hará que su ejercicio de ciudadanía se vea mermado, convirtiéndolos en ciudadanos de segunda. Tanto los profesionales de atención primaria en salud como los de educación tienen, o deberían tener contacto directo con la población en edad escolar, de tal modo que los riesgos para la integridad de esta parte importante de la ciudadanía sean detectados de forma preventiva.

*Recomendación 7:* Resulta indispensable el establecimiento de un registro nominal de niñas, niños y adolescentes en edad de educación obligatoria. El formato de historia clínica de adolescencia que establece el Ministerio de salud pública en su manual Salud de adolescentes (2014) sería una excelente herramienta, dado que está concebida para detectar situaciones de riesgo y actuar de un modo preventivo. El manual de atención integral en salud en contextos educativos -MAIS-CE (MSP, 2018) establece el marco jurídico adecuado para un plan nacional de salud escolar. Introduciendo la atención en salud en las institu-



ciones educativas podríamos tener un registro único para el personal de educación (docentes y DECES) tanto como para los profesionales de salud. Al tener un registro personal por cada niño o niña que pueda ser consultado por ambos tipos de profesionales, cuando se detecta un riesgo se pone sobre aviso a quienes atienden directamente a la persona en situación de vulnerabilidad. Esta articulación en la atención de salud y educación permitiría hacer un seguimiento del rendimiento académico de los casos de víctimas de violencia derivados a los servicios de salud mental. Hasta ahora, el abordaje de los problemas de violencia se da de un modo no coordinado entre profesionales, como si haber sido víctima de violencia no tuviera consecuencias en la realización de las actividades académicas o en la salud física y no sólo psicológica de cada persona.

*Conclusión 8:* En algunos aspectos, los niños, niñas y adolescentes saben más que sus abuelos y eso es un valor, lejos de ser una amenaza. “Le enseñé a mi abuelita a hablar por Skype con mis primos que viven en España” (Estudiante, entrevista 6, 7 de febrero de 2019).

En la participación estudiantil habría algunos contextos privilegiados para que los estudiantes de Educación Básica superior y Bachillerato se involucren en reducir la brecha digital con las generaciones de edad avanzada durante las actividades de participación estudiantil o en otros contextos. Esta generación de ‘nativos digitales’ cuenta con la extraordinaria característica de saber más que sus abuelos e incluso más que sus progenitores sobre algunos aspectos que resultan útiles en la vida cotidiana. Al manejar de forma adecuada programas informáticos o aplicaciones de celular tienen a su disposición herramientas de gran utilidad para la reflexión, el debate y la denuncia, siempre que se les capacite para un buen uso y no para un uso perverso de la herramienta en sí. Con estas facilidades se puede dotar a los jóvenes para que sean capaces incluso de generar comportamientos resilientes que les ayuden a defenderse ante situaciones de violencia y generar redes de apoyo entre iguales. También pueden esos mismos jóvenes, niños, niñas y adolescentes, consolidar aprendizajes enseñando a los adultos lo que ellos manejan bien. El empoderamiento afianzaría sus aprendizajes y les daría un rol protagónico en el proceso de ser agentes activos de conocimiento para sí mismos y para su comunidad. La idea es que todas y todos seamos capaces de enseñar y aprender en los procesos educativos.

*Recomendación 8:* Construir resiliencia frente a la violencia aprovechando el manejo de redes sociales de la población en edad escolar. Desarrollar herramientas para combatir, visibilizar y enfrentar situaciones de violencia detectadas en el entorno educativo. Partiendo de las redes sociales virtuales, fomentar grupos de apoyo mutuo y veedurías para la denuncia de abusos cometidos hacia estudiantes. Aprovechar las tecnologías de la comunicación para evidenciar el problema social de la violencia haciendo de la defensa de los derechos humanos una causa de la ética social y no sólo individual. Podríamos desarrollar herramientas para combatir estos delitos mediante estrategias de aprendizaje de programación básica y diseño participativo de soportes digitales con el objetivo doble de capacitar en tecnologías de la comunicación y defender derechos de la ciudadanía.

*Conclusión 9:* Desde la investigación educativa, utilizar la tecnología de la comunicación, especialmente el video, para desarrollar procesos de recepción que alimenten el debate social. “Seguro que esto que decimos los docentes de una escuela de Quito, lo piensan los de otras partes del país cuando lo vean” (Docentes, grupo de discusión 3, 17 de enero de 2019).

El video que se desarrolló en el marco de esta investigación denominado *La escuela que queremos* es un ejemplo de cómo desde la discusión en la comunidad educativa pueden surgir insumos que nos permitan generar el debate social que necesitamos para poner en agenda los problemas que queremos resolver de un modo participativo. Al desarrollar una formación específica en investigación educativa entre los docentes estamos logrando evidencia científica de lo que ocurre en el país. Con estos datos reales, cuantitativos y cualitativos, con rostros y no sólo con cifras, estamos influyendo en quienes toman decisiones a partir de la definición concreta del problema por parte de quien lo vive y sufre.

*Recomendación 9:* En los procesos formativos de investigación educativa para docentes, proponemos generar una red de formación de formadores con el fin de que, en poco tiempo, contemos con una evidencia científica que apoye la definición de la política pública para mejorar la situación de la educación en el país. El video es una herramienta útil en este proceso dado que permite un formato de ‘periodismo ciudadano’ que actúa como testimonio para la reivindicación de derechos y para la evidencia de que ‘la escuela que queremos’ está por llegar. Un porcentaje muy alto de la población cuenta con un dispositivo móvil que permitiría esta acción colectiva, tendríamos que garantizar, no obstante, la accesibilidad a internet que no es mayoritaria, aunque sí muy extendida. Los procesos de alfabetización digital bien definidos pueden actuar como ejercicios de ciudadanía plena y democracia participativa. Con la población joven esta estrategia resulta adecuada por ser cercana a su experiencia vital y sus lenguajes, sin embargo, debe ir acompañada de un proceso similar en televisión y radio educativas orientadas a la población adulta y adulta mayor. EducaTV<sup>1</sup> sería un buen ejemplo de canal de comunicación adaptado a la realidad de algunas personas no alfabetizadas digitalmente que quedan al margen de procesos de información.

## Referencias

- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Morata.
- Arnot, M., & Weiner, G. (2017). *Gender and the politics of schooling*. Routledge.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor.
- Camacho, G. (2014). *La violencia de género contra las mujeres en el Ecuador: Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*. Consejo nacional para la igualdad de género.

<sup>1</sup> EducaTV, Es la forma en que se conoce el proyecto de Tele Educación, en el que, a través de la franja educativa nacional y canal digital del Ministerio de Educación, se difunden recursos educativos digitales abiertos aprobados y validados por el Ministerio de Educación. Programación disponible en: <https://www.educa.ec/>



- Conde, F. (2007). *Los estilos educativos de las familias españolas y el consumo de drogas en la adolescencia*. CEAPA.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Narcea.
- Esteban, M. (2019). *El feminismo y las transformaciones de la política*. Bellaterra.
- Figueroa-Perea, J. G. (2015). El ser hombre desde el cuidado de sí: algunas reflexiones. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 7, 121-138.
- Flecha, R. (2011). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. European Commission.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo* [Documento en línea].
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- García Blanca, J. (2018). Niños libres para construir una sociedad libre. Una arenga contra la educación. En J. Encina, A. Ezeiza y E. Urteaga, *Educación sin propiedad* (pp. 145-152). Volapük.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, 17. doi:10.17227/01203916.5140
- Godsland, J. (2019). Partnership between health and education in early childhood. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 3(6), 365-436. doi:10.1016/S2352-4642(19)30126-9
- Gómez de la Torre, V., & López, M. (2018). *Vidas robadas II. La respuesta incompleta al embarazo infantil no es una respuesta*. Fundación Desafío.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2019). *Encuesta Nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres - ENVIGEMU*. [Documento en línea].
- Martínez Pérez, A. (2020). El tabú del incesto en Ecuador. Un análisis socioantropológico. En Martínez Pérez, A. (Comp.) *Desvelando el iceberg: relatos sobre violencia sistémica*. Universidad de las Américas.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), & World Vision. (2015). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema educativo* [Documento en línea].
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017). *Protocolos de Actuación frente a Situaciones de Violencia detectadas o cometidas en el Sistema Escolar* [Documento en línea].
- Ministerio de Salud Pública (MSP). (2014). *Guía de supervisión Salud de adolescentes* [Documento en línea].
- Ministerio de Salud Pública (MSP). (2018). *Manual de Atención Integral de Salud en Contextos Educativos (MAIS-CE)*. Manual. Dirección Nacional de Normatización.
- Niño, L. (2019). *Sexualidad, derechos y ciudadanía*. PROINAPSA.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2019). *Transformación del entorno escolar para el desarrollo integral y la promoción de la paz* [Documento en línea].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia* [Documento en línea].
- Porras, M. F., & Terán, C. (2020). Naturalización de la violencia sexual en las instituciones educativas del Ecuador. Una mirada a profundidad de una dura realidad. En A. Martínez Pérez (Comp.), *Desvelando el iceberg: relatos sobre violencia sistémica* (pp. 79-96). UDLA.
- Rodríguez Cruz, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Políticas educativas de la Revolución ciudadana: teorías y realidades. Escuelas comunitarias y Unidades del Milenio*. Abya Yala.
- Ross Epp, J., & Watkinson, A. M. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. La Muralla.
- Stringhini, S., Carmeli, C., Jokela, M., Avendaño, M., Muennig, P., Guida, F., Ricceri, F., d'Errico, A., Barros, H., Bochud, M., Chadeau-Hyam, M., Clavel-Chapelon, F., Costa, G., Delpierre, C., Fraga, S., Goldberg, M., Giles, G. G., Krogh, V., Kelly-Irving, M., ... Zins, M. (2017). Socioeconomic status and the 25 × 25 risk factors as determinants of premature mortality: a multi-cohort study and meta-analysis of 1.7 million men and women. *The Lancet*, 389(10075), 1229-1237. doi:10.1016/S0140-6736(16)32380-7



## Determinantes de la deserción y permanencia en la carrera de Medicina: Evidencia del Sistema de Educación Superior ecuatoriano

Determinants of desertion and permanence in the medical career: Evidence from the Ecuadorian Higher Education System

Sergio Torres-Rentería\*,<sup>a</sup> , Christian Escobar-Jiménez<sup>b</sup> 

<sup>a</sup> Universidad Internacional del Ecuador. Avenida José Fernández s/n. 170411, Quito, Ecuador.

<sup>b</sup> Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Avenida 12 de Octubre 1076, 170143, Quito, Ecuador.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 15 de julio de 2021

Aceptado el 22 diciembre de 2021

Publicado el 31 de enero de 2022

#### Palabras clave:

Deserción

Permanencia

Factores socioeconómicos

Motivación

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received July 15, 2021

Accepted December 22, 2021

Published January 31, 2022

#### keywords:

Dropout

Permanence

Socioeconomic factors

Motivation

### RESUMEN

La deserción estudiantil ha sido estudiada como un fenómeno multicausal, aunque se ha puesto mayor énfasis en el análisis de factores personales y socioeconómicos. El objetivo de este estudio es identificar las características del estudiante relacionadas con la deserción y retención en la carrera de Medicina en el Ecuador. Se evaluaron de forma descriptiva y empírico correlacional las características socioeconómicas de los matriculados en la carrera de medicina, en el Ecuador, para el periodo 2013-2018. Adicionalmente, se analizó la motivación para la elección de la carrera de los estudiantes que rindieron el examen de habilitación profesional para los periodos 2016 y 2017. Las características socioeconómicas son altamente homogéneas entre estudiantes. El acceso a internet, antecedentes académicos, edad y escolaridad del jefe de hogar difieren entre desertores y no desertores. El análisis empírico correlacional no fue significativo para explicar la deserción. El interés en el área de estudio y sugerencias familiares son las opciones más destacadas para escoger la carrera de medicina. La deserción en la carrera es del 40 %. Los factores socioeconómicos no parecen explicar de forma amplia este fenómeno. Destacan los factores motivacionales y el cumplimiento de objetivos personales en la retención de la carrera.

### ABSTRACT

Student dropout has been studied as a multicausal phenomenon, although greater emphasis has been placed on analyzing personal and socioeconomic factors. This study aims to identify student characteristics related to dropout and retention in the Medicine career in Ecuador. We evaluated the socioeconomic characteristics of those enrolled in the medical career in Ecuador for 2013-2018 period in a descriptive and empirical correlational manner. Additionally, we analyzed the motivation for choosing the career of students who took the professional qualification exam for 2016 and 2017. The socioeconomic characteristics are highly homogeneous among students. Internet access, academic background, age, and schooling of the head of household differ between dropouts and non-dropouts. The correlational empirical analysis was not significant in explaining dropout. Interest in the study and family suggestions are the most outstanding options to choose a medical career. The dropout is 40 %. Socioeconomic factors do not seem to explain this phenomenon fully. Motivational factors and the fulfillment of personal objectives in career retention stand out.

© 2022 Torres-Rentería & Escobar-Jiménez. CC BY-NC 4.0

## 1. Introducción

La deserción estudiantil ha sido estudiada como un fenómeno multicausal, aunque se ha puesto mayor énfasis en el análisis de factores socioeconómicos (Lassibille & Navarro Gómez, 2008) entendidos como determinantes para el acceso y la permanencia. En general, el acceso a la educación superior siempre estuvo relacionado a los estratos sociales más altos, pero en la década de los 60, en los países centrales, y, en los 80, en América Latina, hubo un boom de matriculación y acceso, lo que implica cierta

democratización en el acceso, pero no garantiza la permanencia. Sin embargo, si los factores socioeconómicos (antecedentes familiares, acceso a bienes de estudio, status socioeconómico, etc.) pueden ser un aspecto importante, también existen determinantes que no solo se atienen a los ingresos, como el género, asociado a la carga que tienen las mujeres en el embarazo, sobre todo en países en vías de desarrollo, con tasas relativamente altas de fertilidad (Eloundou-Enyegue, 2004).

Adicionalmente, factores como la motivación, la integración y el éxito académico inmediato están relacionados en la permanencia universitaria, sobre todo en los prime-

\*Autor principal: S. Torres-Rentería. Correo electrónico: [storres@uide.edu.ec](mailto:storres@uide.edu.ec)

ros años de formación (Stage, 1989). En el modelo de Tinto (1975), se predice que los estudiantes que logran una mayor integración con la comunidad dentro del campo aumentan significativamente las posibilidades de graduación (Stage, 1989; Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011). Otros factores importantes son los factores psicológicos asociados, como la auto percepción, la confianza, optimismo, objetivos personales y motivación, los cuales han sido ampliamente estudiados en la retención estudiantil (Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011).

Dentro de la integración como un factor positivo para la permanencia, existen estudios que abordan el problema desde una perspectiva distinta. ¿Cómo la discriminación (un factor de no integración) afecta a la continuidad en los estudios? Por ejemplo, en los Estados Unidos, las minorías étnicas, asociadas también a menores ingresos, son las que tienen mayor demanda en *Community College*. “Los afrodescendientes acceden más a este tipo de instituciones de estudios superiores, manteniendo índices de deserción altos que sus pares blancos, índice que aumenta después del ingreso a las universidades” (Clinton, 2019).

La trayectoria familiar o *family background* como un factor fundamental para la permanencia, no solo se relaciona con el apoyo familiar para costear los estudios, es decir, relacionado con lo socioeconómico, sino con el valor social que un tipo de educación y actividad tiene en el entorno familiar (Becker, 1994).

Los análisis de deserción estudiantil en la carrera de medicina son frecuentes, sobre todo por los costos y perjuicios sociales que conlleva una carrera de financiamiento generalmente público, emblemática, de alto retorno y buena demanda. En un estudio icónico sobre la deserción en la carrera de medicina en el Reino Unido, Arulampalam y sus colaboradores (2004) hicieron un análisis de los datos en 21 universidades entre 1980 y 1992. Las probabilidades de fracaso académico están asociadas a la trayectoria educativa previa y las calificaciones obtenidas. Haber tenido estudios preparatorios en ciencias, como biología, química, física, y mejores calificaciones predice índices más bajos de deserción. La probabilidad de deserción masculina es 8 % mayor, lo que no apoya la tesis de abandono por embarazo o motivos de género. Sin embargo, el nivel de abandono durante el primer año de estudios fue de 3,8 %, lo cual es bastante bajo. Según este estudio, este logro se debe a la introducción de altos estándares de ingreso, lo que está asociado a la permanencia.

En un estudio desarrollado en Dinamarca (Mørcke et al., 2012) se determinó que la deserción durante el primer año fue de alrededor del 20 %, mucho más alto que en Estados Unidos e Inglaterra, en donde ronda el 3 % y 4 %. Una de las causas de esta deserción está asociada a que los requisitos de acceso son más bajos, pues no hay un examen de filtro previo, reforzando la idea de Arulampalam y sus colaboradores (2004). En el contexto del estudio arriba mencionado, no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres y se refuerza también que las posibilidades de deserción crecen significativamente por los estudios previos. Por otra parte, alumnos que estudiaron ciencias en la preparatoria y obtuvieron mejores calificaciones tienen menores posibilidades de abandonar sus estudios.

O'Neill y sus colaboradores (2011) hicieron una revisión de literatura empírica con respecto a la deserción

en la carrera de Medicina. Se recogieron 625 estudios con metodología en su mayoría cuantitativa, de los cuales, por criterios de selección, se analizaron 13. Los datos muestran que en general, la edad no es un factor decisivo. En algunos estudios se evidencia que la trayectoria familiar es decisiva, la ratio de probabilidad de deserción es un 0,68 menor si los estudiantes tenían un padre médico. En 2 de los 13 estudios, se evidencia la importancia de los factores socioeconómicos. Además, se recogieron datos sobre los factores psicológicos y motivacionales. Al aplicar tests psicológicos, los estudiantes con menores habilidades de integración tienen una ratio de probabilidad de deserción un 3,15 superior frente a los grupos que se integran más. En 4 estudios de 13 se hicieron análisis estadísticos de la etnia de los estudiantes como factor de deserción y no hubo resultados significativos. Adicionalmente, en 9 de 12 estudios en los que se analizan los datos de trayectoria y calificaciones previas, se ve que son factores decisivos para la permanencia. Es importante destacar que, acorde a los resultados mencionados, la deserción decrece significativamente en los años posteriores a la matriculación.

En el caso de América Latina, también se asocia la deserción a un anclaje insuficiente con la dinámica de estudios superiores e integración en la comunidad universitaria (Heredia et al., 2015). En datos recogidos en 9 universidades de Perú, se determinó que el abandono en el primer año fue del 10,2 %. Los factores motivacionales y de identificación con la carrera se determinaron como más importantes que los socioeconómicos. En otro estudio en el mismo país (Fernández-Chinguel & Díaz Vélez, 2016) las cuestiones esenciales que respaldan la deserción universitaria están relacionadas con la falta de motivación, reprobar más de un curso y la decisión tomada por los padres.

En un estudio desarrollado en Cuba, en donde la causal socioeconómica no debería ser tomada como relevante, se evidencia un alto porcentaje de deserción durante el primer año de estudios, llegando al 40,9 % (López, et al., 2012). La mitad de quienes abandonan lo hacen por su falta de motivación o equivocación al escoger la carrera y en un porcentaje similar declaran que existen mayores dificultades de aprendizaje en asignaturas específicas. En este mismo estudio, se cita que estas causales suelen ser la norma en estudios desarrollados en Cuba, Chile, Uruguay, Costa Rica y Bolivia, siendo la mala preparación previa un factor que disminuye significativamente las posibilidades de continuar.

Es importante anotar que los factores socioeconómicos no aparecen como una causal determinante en la mayoría de los casos, sobre todo si se toma en cuenta que buena parte de los estudios se han hecho en países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o en países con mayor equidad social, como en el caso de Cuba, lo cual no permitiría establecer un factor diferencial claro, por lo que, en términos metodológicos, no podría ser una variable explicativa al ser similar entre los estudiantes. Al parecer, los factores motivacionales y la preparación previa son más importantes. Por otro lado, como se menciona en el estudio de O'Neill y sus colaboradores (2011) hay que tener en cuenta posibles sesgos como los *location bias* (sesgos de ubicación) de los países analizados y el tipo de universidad.

El presente estudio busca identificar las causas de la deserción y permanencia en la carrera de Medicina en Ecua-



dor, para el periodo 2013-2018. Para ello se exploraron las características socioeconómicas y motivacionales de los estudiantes tanto desde la perspectiva de desertores como de aquellos estudiantes que llegaron a culminar sus estudios de forma exitosa. La importancia detrás del estudio de esta carrera subyace en su relevancia dentro del sistema de educación superior ecuatoriano, puesto que, además de registrar una de las tasas más elevadas de deserción (20 % en 2017), de acuerdo con los datos provistos por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT, 2018), fue la carrera con mayor demanda en 2018, además de ser considerada una carrera de interés público<sup>1</sup>, siendo un referente de estudio para el entendimiento de los determinantes de la deserción estudiantil en Ecuador.

## 2. Método

Para el año 2013, los datos de matriculación se obtuvieron del Sistema de Gestión de Información de la Educación Superior (GIIES). En tanto que para el período 2014-2017, se consideraron los registros del Sistema Integral de Información de la Educación Superior (SIIES). Con estos datos, se construyó un panel de matriculados en la carrera de medicina que permitió observar la evolución de la deserción en el periodo 2013-2017. Adicionalmente, para levantar información correspondiente a las características del estudiante, se cruzaron los números de identificación de los registrados dentro del panel con las identificaciones del Censo de Población y Vivienda (CPV) del año 2010, del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). Finalmente, para levantar las características del núcleo familiar, se recreó el mismo cruce de información, con las respuestas de los sujetos con la categoría 'jefe de hogar' dentro de la vivienda del estudiante.

Los datos de matriculación fueron recabados de acuerdo con los calendarios académicos de todas las Instituciones de Educación Superior que ofertaban la carrera de Medicina en el periodo 2013-2017. La información correspondiente a las características del estudiante y hogar fue levantada en el VII Censo de Población y Vivienda el 28 de noviembre del año 2010. El número de estudiantes matriculados en el año 2013 que registraron respuestas dentro del censo fue de 2.418. Existe información completa del 97 %, es decir, 2.343 matriculados para las variables correspondientes a características del estudiante y núcleo familiar, excepto condición de discapacidad, tanto en estudiantes como en jefe de hogar. Para este caso, se cuenta con información completa para el 89 % del total de matriculados, es decir, 2.151 matriculados.

Para determinar la motivación detrás del ingreso a la carrera de Medicina, se empleó la encuesta de evaluados, aplicada por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CACES) a estudiantes que rindieron el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional de la carrera de Medicina en los años 2016 y 2017.

A partir de estos datos, se hizo un análisis estadístico descriptivo. Primeramente, se exploraron características de los estudiantes. Se caracterizaron los hogares de acuerdo con el acceso a bienes necesarios para el estudio y las características del jefe de hogar. Con el objetivo de establecer cómo las

características socioeconómicas de los estudiantes afectan la probabilidad de desertar, se empleó un modelo *probit* de respuesta binaria a través del método de máxima verosimilitud. La variable dependiente fue la de deserción con el valor de 1 si la persona ha desertado en el periodo 2013-2017 y 0 si no.

Con la finalidad de establecer cómo la motivación y objetivos personales influyen en la permanencia de los estudiantes de medicina se exploró la encuesta de evaluados, en concreto la pregunta: '¿por qué optó por la carrera de medicina?'

## 3. Resultados

La **tabla 1** muestra que, para un total de 2.418 matriculados, el 40 % desertó de la carrera, culminando un total de 1.450 estudiantes. Con respecto a las características del matriculado, el 54 % es de sexo femenino, el 88 % de matriculados son mestizos, el 7 % blancos, el 4 % pertenecientes a una minoría étnica (indígena, negro, mulato). La edad promedio de los matriculados es de 19 años, siendo la edad más alta 41 años y la más baja 15. El 1 % de los matriculados registran un nivel de discapacidad. En promedio, los matriculados se ubican en tercer lugar dentro de su núcleo familiar. Con relación a su educación secundaria, el 37 % de los matriculados menciona haber cursado en una institución fiscal, el 53 % en una institución particular y el 8 % en una fiscomisional. En lo que respecta a su estado civil, el 98 % de los estudiantes se registra como soltero. Finalmente, el 4 % de los estudiantes menciona haber realizado una labor remunerada la semana previa al levantamiento de la información.

En cuanto a las características del hogar, se observó que el 88 % de los matriculados tienen acceso a teléfono. Respecto al acceso a internet y computadora, la proporción de matriculados que acceden a estos bienes necesarios en el proceso educativo son del 91 % y el 94 %, respectivamente.

Al analizar las características del jefe de hogar se encontró que el 26 % de jefes son de sexo femenino, el 19 % recibieron instrucción básica, el 25 % educación secundaria, el 45 % educación superior y el 13 % educación de postgrado.

**Tabla 1.** Estadísticas descriptivas de la población estudiada.

Variable	Proporción	Valor Mín.	Valor Máx.
Variables dependientes			
Desertores	0,4	0	1
Características de los estudiantes			
Sexo (femenino)	0,54	0	1
Edad (promedio en años)	19	15	41
Etnia:			
Mestizo	0,88	0	1
Blanco	0,07	0	1
Minoría étnica (indígena, negro, mulato)	0,04	0	1
Orden del estudiante en el hogar	3,45	1	12
Discapacidad (con respecto al total de estudiantes)	0,01	0	1
Estudios secundarios fiscal	0,37	0	1
Estudios secundarios particular	0,53	0	1
Estudios secundarios fiscomisional	0,08	0	1
Estado civil del estudiante (soltero)	0,98	0	1
Estado laboral del estudiante (trabaja)	0,04	0	1

1 Mediante Acuerdo 2013-160 la SENESCYT establece la carrera de ciencias médicas/medicina como carrera de interés público, es decir, carrera cuyo ejercicio profesional pueda poner en riesgo de modo directo la salud, seguridad, bienes, derechos y formación de los habitantes del país.

Variable	Proporción	Valor Mín.	Valor Máx.
<b>Características del hogar</b>			
Acceso a bienes para escolaridad (teléfono)	0,88	0	1
Acceso a bienes para escolaridad (internet)	0,91	0	1
Acceso a bienes para escolaridad (computadora)	0,94	0	1
<b>Características del jefe de hogar</b>			
Sexo (femenino)	0,26	0	1
Discapacidad	0,05	0	1
Estado laboral	0,84	0	1
<b>Nivel de escolaridad jefe de hogar</b>			
Básica	0,14	0	0
Media	0,25	0	0
Superior	0,45	0	0
Posgrado	0,13	0	0

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda (CPV, 2010), Sistema de Gestión de Información de la Educación Superior (GIIES, 2013). Sistema Integral de Información de la Educación Superior (SIIES, 2014-2017).

Cómo se mencionó anteriormente, para un total de 2.418 matriculados, el 40 % desertó de la carrera en las cohortes estudiadas (968 estudiantes). El 46 % del total de desertores se concentró en los primeros dos años de estudio (454 estudiantes).

### 3.1. Características socioeconómicas similares entre desertores y no desertores

El 54 % son de sexo femenino y el 46 % masculino. Desde la perspectiva étnica, el 88 % mestizos, 7 % blancos, 4 % pertenecientes a minorías étnicas (indígena, negro, mulato). El 1 % de los matriculados registran discapacidad. Respecto su estado civil, el 98 % son solteros. En cuanto a características del hogar, el 88 % tienen acceso a teléfono móvil y el 91 % a un computador. Con relación a antecedentes familiares, el 84 % de jefes de hogar menciona haber realizado labor remunerada la semana pasada al levantamiento de información.

### 3.2. Características que varían entre desertores y no desertores

Si bien, en promedio, el 94 % de los matriculados registran acceso a internet, para los desertores el acceso es cuatro puntos porcentuales menor. Con relación a sus antecedentes académicos, el 37 % menciona haber asistido a una institución fiscal (pública), el 53 % institución particular y el 8 % fiscomisional (financiación mixta). La distribución de los estudiantes desertores muestra una concentración de 8 puntos porcentuales mayor para los provenientes de una institución fiscal.

La edad promedio de matriculados es de 19 años. Entre los 15 a 19 años se concentra el 75 % de los matriculados. Para el caso de los desertores, si bien la edad promedio es similar, la concentración de edad entre 15 y 19 años es de 67 %, ocho puntos menor.

Con relación al nivel de escolaridad de los jefes de hogar, el 19 % recibieron instrucción básica, el 25 % educación secundaria, el 45 % educación superior y el 13 % educación de postgrado. Los jefes de hogar de estudiantes desertores mostraron una concentración de tres puntos porcentuales mayor con respecto a la educación secundaria.

### 3.3. Análisis econométrico

La aplicación del modelo probabilístico presentó resultados diversos. Por una parte, factores como la edad, educación secundaria fiscal, entre otros, aumentaron la probabilidad de deserción para las cohortes de estudiantes analizadas. En contraste, factores de acceso a bienes del hogar como el acceso a internet mostraron efectos marginales negativos respecto la probabilidad de desertar. A pesar de ello, los resultados generales de la regresión no permitieron argumentar a favor de la presencia de factores socioeconómicos como determinantes de la deserción (pseudoR=0.074).

### 3.4. Motivación y objetivos personales

En la tabla 2 se exponen las razones que presentaron los estudiantes para realizar su formación en la carrera de Medicina, de acuerdo con la encuesta de evaluados aplicada para la inscripción en el examen de habilitación para ejercer como médico. Este examen, al rendirlo únicamente los estudiantes con estudios culminados, recoge aquellos aspectos personales que destacan a los estudiantes cuyo éxito académico fue comprobado.

**Tabla 2.** Motivos para escoger la carrera de medicina en 2016-2017<sup>2</sup>.

Preguntas	Puntaje (abr-16)	Ratio	Puntaje (mar-17)	Ratio
Interés en el área de estudio	12.421	1	7.952	1
Sugerencias de la familia	4.755	2,6	2.463	3,2
Interés en la línea de investigación de la carrera	4.533	2,7	3.381	2,3
Alta demanda de trabajo de profesionales en el área	2.427	5,1	1.584	5,02
Calidad de los docentes	2.181	5,6	1.174	6,7
Buena remuneración de los profesionales en el área	1.948	6,3	1.019	7,8
Pensum de estudios	1.773	7	-	-
Ubicación de la institución de educación superior	1.545	8	-	-
Duración de la carrera	825	15,05	-	-
Facilidades de financiamiento y becas para el área de estudio	782	15,8	471	16,8
Sugerencias de amigos/as	592	20,9	-	-
Facilidad de ingreso	542	22,9	-	-
Publicidad en el área de estudio	301	41,2	-	-
Costo de la carrera	187	66,4	-	-
Puntaje en el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES)	114	108,9	163	48,7

Fuente: Encuesta de evaluados 2016-2017.

El interés en el área de estudio, sugerencias familiares e interés en las líneas de investigación son las opciones más escogidas. La relación entre estas respuestas y las demás opciones es amplia, como se puede ver en la ratio. La idea del retorno en el ámbito laboral apenas se ubica en 6º lugar, lo cual es significativo. Para 2017, se reprodujo la misma

2 En la encuesta se podían escoger tres opciones ponderadas por estudiante. Para los cálculos en este trabajo se ponderó de la siguiente manera: opción 1 \* 3, opción 2 \* 2 y opción 3 \* 1, después se sumaron todos los valores. Para el cálculo de la ratio, se hace una relación entre los resultados de la sumatoria de la opción más escogida y las demás. En este sentido, los resultados de las ratios corresponden a cuán más importante es el interés de estudio sobre el resto de motivos para escoger la carrera.

tendencia. El interés personal en el área de estudio aparece como la respuesta mayoritaria. En general, nuevamente los gustos personales y el entorno familiar son aspectos decisivos para seleccionar esta carrera. La demanda apenas constituye la 4ª opción y, según la ratio, el interés en el área de estudio es 5 veces más relevante. Es importante considerar que las dimensiones recabadas corresponden a aquellos aspectos que destacan en la motivación de aquellos alumnos que lograron culminar con éxito la carrera.

#### 4. Discusión

La literatura recabada señala que los factores socioeconómicos no aparecen como una causa determinante en la mayoría de los casos, sobre todo si se toma en cuenta que buena parte de los estudios se realizaron en países pertenecientes a la OCDE y que presentan mejores condiciones socioeconómicas, así como mayor igualdad en el ingreso.

En promedio, los estudiantes de medicina del Ecuador no son estudiantes universitarios de primera generación, registran características socioeconómicas altamente homogéneas y necesidades básicas cubiertas. Esto muestra una cuestión decisiva para la carrera de medicina en el país: el acceso demanda un cierto nivel socioeconómico a pesar de la gratuidad, lo cual se evidencia en la reducida relación entre estas características y la deserción. Tal escenario abre la reflexión respecto las perspectivas educacionales de aquellos jóvenes que no cuentan con las características socioeconómicas mencionadas, teniendo en cuenta que en el año 2017 apenas el 20,2 % de la población entre 18 y 24 años se matriculó en clases de educación superior (SE-NECYT, 2018). Parecería que el acceso a la educación superior en Ecuador está restringido a los jóvenes provenientes de los estratos más altos de la economía.

El análisis de la elección de la carrera, por parte de estudiantes cuyos estudios fueron culminados, mostró la importancia de los factores motivacionales en la permanencia estudiantil. Los estudiantes conciben la profesión como una forma de realización personal, en sentido inmaterial, independientemente del retorno material o las oportunidades laborales. Por otra parte, la influencia familiar da cuenta de la forma en la que la carrera elegida, a la vez que es una forma de afirmación individual, también constituye un símbolo familiar y social de gran importancia. Lo curioso es que ambas respuestas pueden parecer contradictorias desde esta perspectiva. ¿Qué pesa más, las decisiones individuales o la presión del entorno familiar?

Por lo general, se muestran en la literatura consultada cuestiones de interés y prestigio que influyen la selección de las carreras. Se debe tener en cuenta que las carreras de Medicina y Derecho han sido las profesiones de más raigambre y prestigio desde la creación del sistema de educación superior en el país (Gámez & Marrero, 2003).

Para el periodo analizado, el ingreso a la universidad fue filtrado por el Examen Nacional para la Educación Superior. Sin embargo, esto no evitó que la deserción fuera alta. Por el contrario, la proporción de estudiantes desertores fue similar a la de países que no registran filtros previos de ingreso, como el caso de Dinamarca. Gran parte de los desertores lo son por su falta de motivación o equivocación al escoger la carrera, sin embargo, este escenario abre el espacio al análisis de factores ligados a dificultades de aprendizaje en asignaturas específicas.

Dentro de las estrategias para reducir la deserción universitaria, los enfoques que analizan la relación entre la intervención educativa y la reducción de tasas de deserción son diversos.

González y sus colaboradores (2015), desarrollaron una revisión de las diferentes estrategias aplicadas dentro de 15 instituciones de educación superior en Colombia, en la lucha por aumentar la permanencia estudiantil. Los componentes de estas experiencias se centraron en la promoción de la cultura de información en las instituciones de educación superior, apuntando a la promoción de mecanismos para la caracterización completa del estudiantado, estrategias de seguimiento periódico y planes de mejoramiento continuo, es decir, no solo a la recolección de información, sino al uso que se le da como insumo para la toma de decisiones. También aplicaron estrategias de mejoramiento de la calidad educativa y articulación con la educación media, que hace referencia las acciones de mejora de los docentes en aspectos pedagógicos, didácticos y en el uso de TIC. Además, se aplicaron estrategias para garantizar el correcto tránsito de la educación media hacia la educación superior, incluyendo procesos de nivelación, refuerzo y acompañamiento a los recién ingresados. En este mismo estudio, se destacó la priorización en la gestión de recursos, por parte de las instituciones analizadas, asociada a la asignación de recursos para programas de fomento a la permanencia (becas) y asignación de recursos a través del sector público o privado para el patrocinio de estudiantes en condición de vulnerabilidad.

Finalmente, González y sus colaboradores (2015) abordaron la corresponsabilidad familiar, cómo la participación de las decisiones familiares afectan las estrategias de fomento de la permanencia y la graduación, a través de canales de comunicación con la institución educativa. El vínculo familiar se relaciona con el desempeño estudiantil a través de las preferencias o el apoyo psicosocial que el alumno puede recibir en su proceso formativo.

Espinosa y sus colaboradores (2020) clasifican las posibles estrategias para disminuir la deserción en cuatro categorías que pueden desarrollarse a través de un programa de política pública o bien a través de la gestión autónoma de la institución de educación superior.

- (i) Estrategias académicas que se refieren al acompañamiento individual del estudio a través de tutorías, asesorías complementarias, actividades destinadas al refuerzo de los conocimientos y competencias, cursos remediales o de nivelación.
- (ii) Estrategias financieras tales como becas y descuentos en el valor de la matrícula ya sea por mérito académico, convenios interinstitucionales, acuerdos sindicales, participación remunerada extracurricular o simplemente financiación directa de la matrícula.
- (iii) Estrategias psicológicas dentro de las que se encuentran los programas de identificación y seguimiento a estudiantes con conductas de riesgo (embarazo adolescente, consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, entre otras); así como programas de control de la salud mental y programas destinados al fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en su proceso de formación cognitiva.
- (iv) Estrategias de gestión universitaria como programas de movilidad estudiantil en pregrado y posgrado, diversificación, diversificación de ofertas curriculares educativas, ampliación de las oportunidades de acceso, consolidación de la formación por competencias y promoción de la pertinencia y vinculación laboral.

En contraste, Martelo y sus colaboradores (2017), dentro del estudio para la prevención de la deserción en la Universi-



dad de Cartagena, demostraron que, tras la aplicación de las estrategias convencionales (académicas, psicológicas, socioeconómicas y de seguimiento universitario), surge un nuevo criterio de vital importancia para la reducción de las tasas de deserción. Este factor caracterizará en gran proporción el caso ecuatoriano: la correcta transición del estudiante de la educación media a la superior a través de modelos educativos flexibles, inducciones pertinentes y alianzas con las instituciones de educación media. Este último factor se desarrolla y subyace a la necesidad de brindar al estudiante los elementos necesarios para una buena elección de la carrera.

Los estudios mencionados anteriormente, abordaron estrategias de retención desde una perspectiva transversal, abarcando aquellos factores que no necesariamente se vinculan directamente al desempeño en el aula, sino también aquellas decisiones o motivaciones que determinan la vinculación del estudiante con determinada carrera. También se abordan estrategias financieras y estrategias relacionadas con la calidad educativa (docentes). No obstante, en el caso del sistema de educación superior ecuatoriano, se pudo corroborar la hipótesis detrás de la importancia de los factores motivacionales y de identificación con la carrera en la permanencia estudiantil. Los resultados generales del modelo probabilístico no permitieron sostener la presencia de factores socioeconómicos que determinen la deserción (pseudoR=0.074), a pesar de que el análisis descriptivo encontró algunas diferencias interesantes en las características socioeconómicas. Dentro de los estudiantes graduados el factor de 'interés en el área de estudio' fue predominante al momento de explorar las razones detrás de la elección de la carrera de Medicina.

Estos resultados son significativos en cuanto a la definición de política pública, puesto que permiten enfocar los esfuerzos por aumentar la permanencia en la carrera de Medicina mediante la incorporación de programas que promuevan o exploren la dimensión vocacional del estudiante en su etapa previa a la inserción dentro de la educación superior.

Se recomienda, para futuros estudios, explorar las diferencias en el comportamiento de las tasas de deserción para cada una de las instituciones de educación superior que ofertan la carrera de Medicina, dado que, si bien los datos empleados en el presente estudio impidieron realizar un análisis individual, las diferencias en los programas de retención estudiantil (gestión, calidad docente, servicios estudiantiles, etc.) pueden marcar diferencias en las tasas de deserción por institución.

## Referencias

Arulampalam, W., Naylor, R., & Smith, J. (2004). Factors affecting the probability of first year medical student dropout in the UK: a logistic analysis for the intake cohorts of 1980-92. *Medical Education*, 38(5), 492-503. doi:10.1046/j.1365-2929.2004.01815.x

Becker, G. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. The University Chicago Press.

Clinton, C. (2019). *Defying the Stereotypes-Factors that Influence the Persistence of Black Males in the Community College* [Tesis de doctorado]. University of Miami.

Demetriou, C., & Schmitz-Sciborski, A. (2011). *Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future*. En R. Hayes. (Ed.), *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention* (pp. 300-012). The University of Oklahoma.

Eloundou-Enyegue, P. (2004). Pregnancy-Related Dropouts and Gender Inequality in Education: A Life-Table Approach and Application to Cameroon. *Demography*, 41(3), 509-528. doi:10.1353/dem.2004.0021

Espinosa-Castro, J. F., Hernández-Lalinde, J., & Mariño Castro, L. M. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *AVFT-Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 88-97. doi:10.5281/zenodo.4065045

Fernández-Chinguel, J., & Díaz-Vélez, C. (2016). Factores asociados a la deserción en estudiantes de Medicina en una universidad peruana. *Educación Médica Superior*, 30(1).

Gámez, E., & Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de psicología*, 19(1), 121-131.

González, L., Cardona, C., Cardona-Torres, C., Parra, D., Molano, M., Schneider, M., & Gómez, S. (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Heredia, M., Andía, M., Ocampo, H., Ramos-Castillo, J., Rodríguez, A., Tenorio, C., & Pardo, K. (2015). Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 76, 57-61. doi:10.15381/anales.v76i1.10972

Lassibille, G., & Navarro, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105. doi:10.1080/09645290701523267

López, I., Marín, G., & García, M. (2012). Deserción escolar en el primer año de la carrera de Medicina. *Educación médica superior*, 26(1).

Martelo, R., Herrera, K., & Villabona, N. (2017). Estrategias para disminuir la deserción universitaria mediante series de tiempo y multipol. *Revista Espacios*, 38 (45), 25-36.

Mørcke, A., O'Neill, L., Kjeldsen, I., & Eika, B. (2012). Selected determinants may account for dropout risks among medical students. *Danish Medical Journal*, 59(9), A4493.

O'Neill, L., Wallstedt, B., Eika, B., & Hartvigsen, J. (2011). Factors associated with dropout in medical education: a literature review. *Medical Education*, 45, 440-454. doi:10.1111/j.1365-2923.2010.03898.x

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). (2018). *Boletín analítico de educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales*.

Stage, F. (1989). Motivation, Academic and Social Integration, and the Early Dropout. *American Educational Research Journal*, 26(3), 385-402. doi:10.3102%2F00028312026003385

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi:10.3102/00346543045001089



## La vivencia de la educación virtual entre estudiantes y profesores universitarios en Ecuador. Estudio de un caso

The experience of virtual education among undergraduate students in Ecuador. Case study

Lenin Barreto Zambrano<sup>\*a</sup> , Joaquín Paredes-Labra<sup>b</sup> 

<sup>a</sup> Universidad Técnica de Manabí. Instituto de Lenguas Modernas. 130105 Portoviejo, Ecuador.

<sup>b</sup> Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. 28049 Madrid, España.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 04 de octubre de 2021

Aceptado el 22 de diciembre de 2021

Publicado el 28 de febrero de 2022

#### Palabras clave:

Entornos virtuales de enseñanza y

aprendizaje

Universidad

TIC

Estudio de caso

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received October 04, 2021

Accepted December 22, 2021

Published February 28, 2022

#### keywords:

Virtual teaching and learning envi-

ronments

University

ICT

Case study

### RESUMEN

En 2014, con el fin de flexibilizar el aprendizaje, la Universidad Técnica de Manabí implementó sin estudio previo la modalidad a distancia mediante aulas virtuales en ciertas asignaturas del tronco común para los estudiantes que cursan carreras de grado presencial. Las técnicas de recogida de datos que se utilizaron fueron las entrevistas y grupos de discusión, aplicando el estudio de caso para conocer las fortalezas y debilidades de esta modalidad. El objetivo del estudio es: "valorar el funcionamiento de estos cursos y los resultados con respecto al desempeño de estudiantes y profesores". Entre los principales resultados se pone de manifiesto que existen dificultades en el funcionamiento de los entornos permitiendo que los estudiantes prefieren entornos tradicionales. Este estudio concluye que esta modalidad no despierta mayor interés en los estudiantes.

### ABSTRACT

In 2014, to make the learning of face-to-face degree students more flexible, the Technical University of Manabí implemented, without prior study, distance learning through virtual classrooms in certain subjects of the common core. The case study was used through interviews and discussion groups to know the strengths and weaknesses. The study's objective is "to assess the performance of these courses and the results concerning the performance of students and teachers." Among the main results, it is revealed that there are difficulties in functioning the environments, allowing students to prefer traditional environments. This study concludes that this modality does not arouse greater interest in students.

© 2022 Barreto Zambrano & Paredes Labra. CC BY-NC 4.0

## 1. Introducción

En la Universidad Técnica de Manabí (UTM), de la república del Ecuador, en 2014, se comenzó a experimentar con escenarios formativos en línea, adecuados tanto para experimentar con avances tecnológicos (Cabero, 2015) como para abordar la problemática del acceso a la educación. Este tipo de aprendizaje puede ser considerado como una evolución de la educación a distancia y también un repensar la educación presencial y semipresencial, ya que se incorporan a estas modalidades medios tecnológicos para así facilitar el aprendizaje (Crisol et al., 2020). Pero el acceso a estas tecnologías en las sociedades latinoamericanas queda lejos (Bogliacino & Rojas, 2017), existen profundas brechas, como la económica, que influye fuertemente en la posesión y usos de la tecnología (Cañón et al., 2016). Este hecho cuestiona la democratización de la educación universitaria y, además, involucra la marginación inmerecida

de los sectores populares y más necesitados, a quienes se les dificulta el acceso a servicios básicos, así como el acceso a las TIC (Alva de la Selva, 2015).

### 1.1. El Caso UTM

La UTM, como toda institución de educación universitaria en el Ecuador, está regulada por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), el sistema de evaluación de los estudiantes debe tener coherencia con los objetivos de formación y resultados de aprendizaje, evaluando así parámetros o actividades de aprendizaje de acuerdo con lo dispuesto por el Consejo de Educación Superior (CES, 2019) en el Reglamento de Régimen Académico, en su artículo 20:

- Aprendizaje en contacto con el docente;
- Aprendizaje autónomo; y,
- Aprendizaje práctico-experimental (que podrá ser o no en contacto con el docente, a excepción del campo de la salud que deberá contar con un docente tutor).

\*Autor principal: L. Barreto Zambrano. Correo electrónico: [lenin.barreto@utm.edu.ec](mailto:lenin.barreto@utm.edu.ec)

Cada parámetro de evaluación comprende actividades elaboradas bajo criterios relacionados con los objetivos educativos de las asignaturas.

De la misma manera, la UTM establece en su Reglamento de Régimen Académico de Grado que las modalidad virtual es aquella en la que se utilizan Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA). Partiendo de aquí, la UTM, en 2014, inició la implementación de esta modalidad, utilizando la plataforma Moodle para las asignaturas de Investigación Formativa, Sociología, Filosofía, Emprendimiento, Derecho Laboral, Derecho Constitucional, Ecología y Educación Ambiental, y Desarrollo del Pensamiento.

Estas asignaturas virtuales permitieron al estudiante acomodar sus actividades académicas, debido a la flexibilidad temporal y espacial que implicaban, sin olvidar los aspectos metodológicos desarrollados por los docentes y la indiscutible disciplina que todo estudiante debe poseer (Quintero, 2020). Una de las características que esta modalidad ofrece es la no obligatoriedad de asistir a clases presenciales, aliviando la condición económica de los estudiantes. Por otro lado, esta modalidad promueve la mejora en la dinámica del proceso educativo. La aparición de distractores y dificultades en esta metodología de estudios es algo normal, ya que la carencia de un profesor de manera presencial obliga a los estudiantes a mejorar su nivel de disciplina y autonomía para que tenga los éxitos deseados en su recorrido académico (Estrada et al., 2020).

La implementación de esta modalidad ha sido un gran reto para la UTM y toda su comunidad universitaria, sobre todo porque se ha tratado de un proceso de construcción al andar, al no aplicarse un estudio previo, para así reducir los inconvenientes que se pudieran presentar con el manejo de esta plataforma, siendo algo completamente novedoso para todos, tomando en consideración los niveles de alfabetización digital de los alumnos, y profesores que participan en esta modalidad.

### 1.2. Aprendizaje colaborativo

De acuerdo con Zañartu (2013), “el aprendizaje colaborativo nace y responde a un nuevo contexto socio cultural donde se define el ‘cómo aprendemos’ (socialmente) y ‘dónde aprendemos’ (en red)” (p. 5). Es aquel que promueve el aprendizaje a través de la realización de actividades apoyadas en la participación y colaboración de un grupo en determinado de trabajo (Del Moral & Villalustre, 2008), este tipo de aprendizaje nace de una construcción colectiva.

Las tendencias en el desarrollo de las tecnologías educativas suponen un incremento de las actividades interactivas, entre los participantes, el fomento de la creatividad colectiva de conocimientos y la resolución de problemas (Avello & Duarte, 2016), por citar algunas de las oportunidades que generan. Es importante aclarar que no se debe reducir el aprendizaje colaborativo a trabajo grupal, ya que el primero implica ciertos requisitos como, por ejemplo, interdependencia positiva, interacción personal, responsabilidad individual y grupal, uso adecuado de las habilidades sociales, y procesamiento grupal (Rubia, 2010).

Este tipo de aprendizaje ayuda a organizar y estructurar el aprendizaje, oponiéndose a la perspectiva tradicional, de corte individualista y competitiva, ya que aquí, el

aprendizaje surge del esfuerzo individual de los estudiantes a partir de la interacción que mantienen con el docente (Rappoport & Echeita, 2018), mientras el aprendizaje colaborativo surge de las interacciones entre los participantes, lo que exige al profesorado crear escenarios que fomenten el aprendizaje personal y el aprendizaje de equipo, dotando a sus alumnos de recursos y medios para lograr los objetivos de aprendizaje (Guerra et al., 2019). Este tipo de aprendizaje se puede organizar en actividades que comparten aspectos fundamentales, como medio audiovisuales, diálogos, resolución de problemas, etc. (Revelo et al., 2018).

La utilización de los EVEA beneficia tanto a las instituciones, como a profesores y estudiantes, por ahorrar recursos como el tiempo, espacio y dinero, por ejemplo, en costes de viaje, alojamiento, minimización del tiempo para realizar ciertas tareas, así como la garantía de acceso a su universo poblacional (Sáez et al., 2014). Además de esto, existen aspectos a tomar en cuenta al momento de concepción de una modalidad virtual a diferencia de una presencial. Bautista y sus colaboradores (2011) establecen las siguiente:

- La asincronía: la construcción y disposición del tiempo virtual y real.
- La distancia no es el olvido.
- La planificación y la organización del trabajo docente en la virtualidad.
- La necesidad de una didáctica diferente.
- La planificación de la docencia en equipo.
- La agrupación de estudiantes en un aula virtual.
- La comunicación entre los participantes.
- La gestión de la diversidad cultural.

Gisbert y sus colaboradores (1997) consideran que los EVEA son entornos situados en el campo de las TIC, en donde se aplican técnicas propias de la educación a distancia, junto con el aprendizaje cooperativo, fundamentando también la variación de los roles del estudiante y del docente. Para este tipo de asignaturas, es pertinente retomar las aportaciones del constructivismo piagetiano y, de igual manera, la teoría sociocultural de Vygotsky y, finalmente, la teoría de la alfabetización de Paulo Freire, concebida como un proceso de rompimiento de la subyugación personal y social buscando que la realidad sea transformada por el individuo para mejorarla (Area et al., 2012).

Para generar esta transformación, es necesario rechazar la idea de ‘nativos digitales’, término que se utiliza para identificar a los jóvenes que de por sí han adquirido ciertas competencias digitales (Paredes-Labra, 2020). Estas afirmaciones han carecido de sustento científico y en la actualidad están siendo descartadas por la academia debido a que si un individuo nunca ha tenido contacto alguno con las TIC no habría manera de considerarlo como nativo digital. Sobre todo, al conocer que la realidad en determinados países donde el nivel de alfabetismo digital está rezagado en comparación con los países desarrollados (Gisbert & Esteve, 2011).

### 1.3. Competencias digitales

El currículum por competencias es una buena opción de formación si es comprendido por el equipo docente de manera que la gestión y la articulación sea apropiada, vinculada a perfiles profesionales y no a meros análisis



enciclopédicos de las disciplinas (Moreno, 2010). Sin la intervención del profesor el estudiante no adquirirá ni desarrollará la competencia (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.), debido a que estas deben ser apropiadas y asimiladas para aplicarlas (Coll, 2007). En todo modelo educativo, el éxito depende de la aplicación.

Tobón (2008) explica que para el estudiante, al momento de desarrollar las competencias tecnológicas, es fundamental construir un bagaje de contenidos metodológicos, conceptuales y, en el caso específico de los docentes, el de gestión del talento humano. El saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir se convertirán en el punto de partida que continuará con la construcción de programas de formación transversales determinados por la filosofía institucional, con un perfil que conste de requerimientos disciplinares, investigativos, laborales, profesionales, sociales y ambientales, utilizando criterios de calidad en sus procesos, haciendo énfasis en la metacognición que comprende estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias mediante la articulación de lo cuantitativo y cualitativo.

Todas estas características son indispensables, ya que actuando de manera participativa y conociendo el contexto sin desconocer la pertinencia e inclusive la filosofía institucional, se podrá abarcar un enfoque que logre solventar las falencias de los procesos didácticos y evaluativos con TIC.

De acuerdo con los vertiginosos avances de las ciencias, y sobre todo de las tecnologías, es más que preciso que los nuevos ciudadanos generen en sí perfiles que vayan a la par del ecosistema digital, en donde desarrollen maneras nuevas de interacción (Levano-Francia et al., 2019), por lo cual es necesaria la implementación de políticas públicas desde el micro currículo hasta el macro currículo, donde se mejore la dotación y mantenimiento de la infraestructura tecnológica (Paredes et al., 2019).

## 2. Método

### 2.1. Objetivos

La finalidad del estudio es conocer la eficacia de los cursos virtuales obligatorios para alumnos presenciales a través de las opiniones de profesores y estudiantes de la UTM.

Como objetivo general tenemos que este estudio pretende valorar el funcionamiento de los cursos virtuales y sus resultados con respecto al desempeño de estudiantes y profesores.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Evaluar el diseño, aplicación y uso de los EVEA en la UTM.
- Analizar los resultados académicos que ofrecen estas asignaturas virtuales.

### 2.2. Preguntas de investigación

Para esta investigación se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cómo consideran los estudiantes las actividades propuestas en los EVEA?
- ¿Cuáles son las competencias tecnológicas de los estudiantes de la UTM?

### 2.3. Tipo de estudio

De acuerdo con las preguntas de investigación, se determinó que la mejor vía para comprender el problema era efectuar un estudio de caso, debido a que se pretendía conocer un fenómeno en profundidad (Stake, 1999). El estudio se basa en la verificación de las cuestiones planteadas por el investigador mediante la aplicación de técnicas de recolección de datos (Buendía et al., 1998; Hernández et al., 2014). Se busca entender las situaciones sociales considerando las particularidades de estos (Bernal, 2010), además de describir y analizar conductas sociales, opiniones y percepciones de la población objeto de estudio (McMillan & Schumacher, 2005).

### 2.4. Población y Muestra

Para escoger a los participantes se respondió a las cuestiones planteadas por Goetz y LeCompte (1988): ¿qué individuos, y cuántos, pueden ser estudiados? ¿Cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio? También se preguntó: ¿Qué rol toman? (Hernández & Mendoza, 2018). Las respuestas obtenidas por la población tomada en cuenta en este estudio dependerán de las estrategias de selección y muestreo que el investigador crea conveniente, pero, al tratarse este trabajo de un estudio de caso, no es una investigación de muestra estadística ya que lo que se trata de conseguir con esta es la comprensión del fenómeno (Stake, 1999).

Debido a la naturaleza cualitativa de esta investigación, tener una muestra representativa no es lo más importante, sino la relevancia y calidad de los datos provenientes de lo particular, lo que genera conocimiento desde una perspectiva inductiva (Bisquerra, 2004). Para lo cual, la población tomada en cuenta fue de 224 estudiantes escogidos de manera aleatoria que se encontraban matriculados en el ciclo académico de mayo-septiembre de 2018 en la asignatura virtual de Filosofía y que estaban matriculados en, al menos, una asignatura presencial; y profesores que imparten clases.

Por consiguiente, se estableció como técnica el muestreo no probabilístico (Buendía et al., 1998), que nos permitió escoger los profesores y los estudiantes que participarían en el estudio. Los participantes serían aquellos que demostrasen la voluntad de participar como fuente primaria de información de este trabajo, a partir de "una selección deliberada e intencional" (Rodríguez et al., 1999, p. 135). Esto quiere decir que los participantes serían los sujetos más convenientes, garantizando cantidad y calidad en la información.

Por lo tanto, la población del estudio está conformada premeditadamente por estudiantes y profesores de las asignaturas virtuales, diseñadores de los EVEA y autoridades de la UTM.

- Estudiantes que se encuentren matriculados en la asignatura de Filosofía, debido a que es la única asignatura virtual que se oferta en todas las carreras de la UTM. También estos estudiantes deben estar matriculados en al menos una asignatura presencial y, finalmente, deben contar, al menos, con una matrícula anterior en alguna asignatura virtual (ciclo académico de mayo 2018-septiembre 2018).
- Profesores que imparten clases virtuales.

## 2.5. Instrumentos

De acuerdo con las preguntas de investigación establecidas, se desarrollan y aplican los instrumentos de recolección de información que ayudarían a responder estas cuestiones, que son los siguientes:

- Entrevista semiestructurada, con la cual se indagaron las perspectivas y experiencias de los participantes para así comprender la subjetividad de sus visiones (Buendía et al., 1998).
- Grupos de discusión, en donde se recogió el discurso de un grupo de participantes sobre un tema determinado, durante un espacio de tiempo concreto (Gil, 2009).

Para evaluar la calidad de los instrumentos, fue necesario someterlos a validación por expertos, para así tomar en cuenta sus diferentes observaciones. Para este proceso de validación, de acuerdo con Escobar y Cuervo (2008), fue necesario:

- Definir el objetivo del juicio de expertos.
- Seleccionar jueces.
- Tener dimensiones e indicadores para medir cada ítem.
- Especificar el objetivo de las pruebas.
- Diseñar la plantilla de validación.
- Elaborar conclusiones obtenidas por el juicio de expertos.

Se facilitó un protocolo de validación para facilitar la labor de los expertos, para que sugirieran cambios que creyeran pertinentes.

## 2.6. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se hicieron ocho entrevistas estructuradas a los estudiantes y cuatro dirigidas a los profesores, dos grupos de discusión con estudiantes, un grupo de discusión con profesores validadas por expertos, profesores, y estudiantes. Además, se conformaron grupos de discusión de estudiantes y de profesores.

Las entrevistas fueron aplicadas a profesores y estudiantes. Se realizaron en las aulas de la UTM de manera presencial con los entrevistados. Los grupos de discusión se realizaron en las oficinas de los profesores. Estas entrevistas se grabaron y se transcribieron.

Se realizó un análisis de contenido (Flick, 2008, 2012), considerando el análisis explicativo y el estructural.

## 3. Resultados

Los resultados de esta investigación se presentan en torno a las siguientes dimensiones: competencias TIC trabajadas, dominio de recursos TIC por parte de los agentes implicados, impacto de los entornos virtuales de aprendizaje, actividades promovidas, aspectos éticos involucrados y apoyo institucional recibido.

**Tabla 1.** Diferencia de la educación presencial. ¿Qué competencias has desarrollado en estas aulas?

Competencias	f	%
Las competencias comunicativas	50	22.32
Las competencias de trabajo en equipo	18	8.04
Competencias para la resolución de problemas	48	21.43
Competencias de emprendimiento	29	12.95
Competencias de gestión y organización de personas y recursos materiales	79	35.27
Total	224	100.00

Fuente: Autores (2022).

Los estudiantes consideran que, entre las competencias TIC (Villanueva & Casas, 2010), las más desarrolladas por ellos son las de gestión y organización de personas y recursos materiales. También creen que dominan los recursos tecnológicos propuestos en las plataformas virtuales, sobre todo, porque tienen relación con las herramientas ofimáticas, ya que las utilizan para facilitar el aprendizaje (Hernández, 2007), tal como se muestra en la tabla 1.

Entre las competencias más desarrolladas por los estudiantes está la comunicativa, ya que utilizan herramientas como los foros, mensajes, a través de la utilización de exploradores de internet, aplicaciones de mensajería instantánea, etc. Otra de las competencias importantes en el alumnado es la de resolución de problemas que aplican a ciertas actividades que resuelven con la ayuda de las herramientas de búsqueda en la web.

Los usos de los entornos virtuales de aprendizaje hacen preguntarse por la marcada brecha digital, que no es otra cosa que “[I]a separación que existe entre las personas que utilizan las tecnologías de la información y comunicación como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que, aunque las tengan no saben cómo utilizarlas” (Serrano & Martínez, 2003, p. 8), ya que no todos poseen computadores ni conexión a internet de manera permanente y en sus hogares. Sin embargo, los estudiantes comentan que preferirían tener un profesor de manera presencial para tener un acompañamiento constante en sus estudios. A pesar de que al estudiante se le brinda la oportunidad de ser recibido por el profesorado, estos manifiestan que casi nunca se presentan, salvo en las ocasiones en que desean que el plazo para entregas de tareas sea extendido. A los profesores, coincidiendo con Rama (2015), les gustaría observar una mayor autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

Aprendí algo, cosas en una materia, pero siendo estas asignaturas presenciales hubiera aprendido mucho más, porque aquí ponía más empeño. Muchos copiamos y pegamos las tareas, inclusive en algunos casos me han pasado imágenes de las pruebas con lo cual he obtenido una buena calificación.

(CD; GDE1)

Entre las actividades que se proponen en estos cursos están los foros, entrega de tareas tipo informes y pruebas tipo test. Los estudiantes dicen no aprender con estas técnicas.

Yo digo que no (aprendo) porque el estudiante lo que hace es completar las notas y aprobar la materia, como dijeron algunos compañeros en eso de la encuesta de personas discapacitadas, yo cogí a unos tíos y les senté en una silla y les pedí que hicieran como discapacitados, con tal de aprobar la materia. El aula virtual para mí no es lo mismo que verla presencial, porque aquí uno aprende más con el profesor al frente de uno que en una computadora.

(GD; GDE1)

La UTM capacita constantemente al profesorado en esta modalidad, para mejorar el diseño y las tutorías. Los estudiantes agradecerían ser introducidos en estos espacios. La universidad debería, por su parte, definir un modelo educativo en el que se incluyan algunos estándares (procedimientos y actividades más participativos), para que se tenga el éxito deseado (Morocho & Rama, 2015). Por ejemplo, se podrían incluir actividades colaborativas, tales como wikis, foros, etc. Zañartu (2013) establece que, en este tipo de actividades, se trabaja la responsabilidad individual, la interdependencia positiva, habilidades de colaboración, interacción promotora y proceso de grupo, que podrían ser beneficiosas para el funcionamiento del curso y el aprovechamiento de los estudiantes.

Por lo general, son consultas que tienen un orden, que por lo general es un proyecto, evaluar test, etc. No hay otro tipo de tareas.

(JG; GDE2)

En parte son malas porque a veces no hay acceso a computadora o a internet.

(GM; GDE1)

Para completar el panorama, desde una perspectiva ética las cosas no van bien. Existe la certeza de parte de estudiantes y profesores de que muchos estudiantes no hacen sus tareas (las copian o encargan) e inclusive suelen pagar a otras personas por aquello.

Copiar, he copiado en los foros, copiando párrafos de algunas entradas de estas para hacer mi intervención. Copio las pruebas de algún compañero que ya ha dado estos.

(CD; GDE1)

Además de estas dificultades encontradas en los diferentes instrumentos de recogida de información aplicados, resulta que el nivel de estudiantes no acreditados en la modalidad virtual es considerablemente mayor al de las asignaturas presenciales, esto puede indicar la poca atracción de esta modalidad en los estudiantes.

No todos los estudiantes poseen acceso a Internet, ni poseen computadoras a mano para realizar todas las actividades.

(SS; GDE1)

La UTM tiene una considerable planta de profesores que se encuentra capacitándose de manera constante, sobre todo en esta modalidad de estudio, pero es más que necesario evaluar, reforzar y hasta cambiar enfoque didáctico-pedagógico institucional, para que, de a poco, la comunidad educativa vaya mejorando sus competencias tecnológicas aplicadas a la educación bajo la modalidad virtual.

Por otro lado, el profesorado debe elaborar sus propios materiales y recursos de enseñanza, con enfoque dinámico para el aprendizaje de los estudiantes, incentivando actividades colaborativas entre los participantes.

Es necesario realizar un análisis más exhaustivo de las diferencias entre el rendimiento del estudiante en estas modalidades de estudio, posiblemente incorporando analíticas de aprendizaje (Sabulsky, 2019), para conocer a profundidad cuáles son las razones por las cuales fracasan en estas asignaturas.

#### 4. Discusión y conclusiones

Hay dificultades en la aplicación de los entornos virtuales en los que se distribuyen los cursos optativos para estudiantes presenciales de grado. Se ha observado falta de autonomía de los estudiantes y poco rigor en la entrega de tareas. También la desatención de los docentes. Todo ello conlleva malos resultados académicos. Quizá por ello, los estudiantes prefieren entornos tradicionales, a pesar de ser entornos más duros (Rappoport & Echeita, 2018), por las dificultades para seguir los cursos virtuales y por sus carencias en el diseño. Asimismo, hay un desajuste entre la propuesta formativa y lo que son los entornos personales de aprendizaje que construyen los estudiantes.

El diseño de estos espacios virtuales se encuentra concebido bajo la lógica presencial, razón por la cual los estudiantes prefieren, sin lugar a duda, recibir materias presenciales. Los docentes ignoran las posibilidades para

el aprendizaje de algunas herramientas incluidas en los EVEA, como los foros.

En lo concerniente a la puesta en marcha de los EVEA, tal como se ha destacado en los resultados, estos se han pensado por lo general para acoger la entrega de tareas, foros (poco aprovechados para construir conocimiento), y test. Estos recursos no despiertan mayor interés en los estudiantes, debido a su monotonía al propender a replicar situaciones presenciales sin apoyo del docente, como la realización de lecturas con el fin de analizar temáticas determinadas. La mejora de los resultados académicos que muestran otros estudios no se produce (Estrada et al., 2020).

Se hace necesario cambiar el enfoque tradicional de estos entornos. No se han tenido en cuenta las recomendaciones para que los EVEA sean funcionales (Bautista et al., 2011; Gisbert et al., 1997). Esto debería hacer replantear los objetivos de aprendizaje de cada asignatura.

El profesorado debe centrarse en elaborar sus propios materiales y recursos de enseñanza, que brinden un mayor dinamismo a los procesos de aprendizaje del estudiante, para despertar un verdadero interés en ellos (Gisbert & Esteve, 2011). Por ejemplo, elaborar actividades colaborativas para con un enfoque pedagógico determinado de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, para así disminuir la estandarización de estos cursos (Avello & Duarte, 2016).

Es necesario realizar un análisis más exhaustivo de las diferencias entre el rendimiento del estudiante en estas modalidades de estudio, para conocer a profundidad cuáles son las razones por las cuales fracasan estas asignaturas. Aunque no es la solución para todos los problemas educativos, es necesario repensar su diseño, para así aprovechar todas sus potencialidades. De esta forma, es posible potenciar los entornos de aprendizaje de los estudiantes.

#### Referencias

- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo xxi: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. doi:10.1016/s0185-1918(15)72138-0
- Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica.
- Avello, R., & Duarte, J. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 271-282. doi:10.4067/S0718-07052016000100017
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2011). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Bogliacino, F., & Rojas, D. (2017). *La evolución de la desigualdad en Latinoamérica en el siglo XXI: patrones, determinantes y causas*. Documentos de Trabajo - Escuela de Economía, Universidad Nacional de Colombia.
- Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27. doi:10.51302/tce.2015.27



- Cañón, R., Grande, M., & Cantón, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias pedagógicas*, 26, 114-132. doi:10.15366/tp2016.28.009
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Crisol, E., Herrera, L., & Montes, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21(0). doi:10.14201/eks.20327
- Del Moral, M., & Villalustre, L. (2008). Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(1), 73-83.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Estrada, E., Gallegos, N., Mamani, H., & Huaypar, K. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1-19. doi:10.20873/uft.rbec.e10237
- Flick, U. (2008). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gil, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching*, 10, 199-212.
- Gisbert, M., Adell, J., & Rallo, R. (1997). Entornos de formación presencial virtual y a distancia. *Boletín de Rediris*, 40, 13-25.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7, 8-59.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Guerra, M., Rodríguez, J., & Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. doi:10.21703/rexe.20191836guerra5
- Hernández, P. (2007). Tendencias de Web 2.0 aplicadas a la educación en línea. *No Solo Usabilidad*, 6.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Levano-Francia, L., Sanchez Diaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., & Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). doi:10.20511/pyr2019.v7n2.329
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90.
- Morocho, M., & Rama, C. (Eds.). (2015). *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Universidad Técnica Particular de Loja.
- Paredes-Labra, J. (2020). Innovación Conflictiva en la Docencia Universitaria Española: Formación de Maestros Innovadores. Estudio Evaluativo y Biográfico. *e-Curriculum*, 18(3), 1069-1085. doi:10.23925/1809-3876.2020v18i3p1069-1085
- Paredes, J., Freitas, A., & Sánchez, P. (2019). De la iniciación al manejo tolerado de tecnologías. La competencia digital de los estudiantes madrileños antes de la educación secundaria. *Revista de Educación a Distancia*, 19(61). doi:10.6018/red/61/03
- Quintero, J. (2020). El Efecto del COVID-19 en la Economía y la Educación: Estrategias para la Educación Virtual de Colombia. *Revista Scientific*, 5(17), 280-291. doi:10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.15.280-291
- Rama, C. (2015). *Nuevos marcos regulatorios en la educación a distancia y virtual. Garantía de democratización, igualdad de oportunidades, inclusión y calidad de la educación* [Presentación]. Virtual Educa -OEA.
- Rappoport, S., & Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(3), 3-27. doi:10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740
- Resolución del Consejo de Educación Superior 111, de 21 de marzo de 2019, que expide el Reglamento de Régimen Académico. *Registro Oficial 473, 23 de abril de 2019*.
- Revelo, O., Collazos, C., & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rubia, B. (2010). La implicación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje colaborativo. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 89-106.
- Sabulsky, G. (2019). Analíticas de Aprendizaje para mejorar el aprendizaje y la comunicación a través de entornos virtuales. *Revista iberoamericana de Educación*, 80(1), 13-30. doi:10.35362/rie8013340
- Sáez, J., Domínguez, C., & Mendoza, V. (2014). Valoración de los obstáculos, ventajas y prácticas del e-learning: un estudio de caso en Universidades Iberoamericanas. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 195-220. doi:10.6018/j/202221
- Serrano, A., & Martínez, E. (2003). *La Brecha Digital. Mitos y Realidades*. Editorial Universitaria de la Universidad Autónoma de Baja California.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Villanueva, G., & Casas, M. (2010). E-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación del conocimiento. *Signo y pensamiento*, 29(56), 124-138.
- Zañartu, L. (2013). Aprendizaje colaborativo: Una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo*, 28, 1-10.



## Perspectivas decoloniales/metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela

Decolonial perspectives/horizontal methodologies. Building alternative discussion-action spaces at school

Cristhian Ricardo Santos Gutiérrez\*, a 

a Universidad de la Amazonía. Calle 17, Diagonal 17 con Carrera 3F, Barrio El Porvenir. Florencia (Caquetá), Colombia.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 19 de octubre de 2021

Aceptado el 22 de diciembre de 2021

Publicado el 07 de marzo de 2022

#### Palabras clave:

Proyecto inter/transdisciplinar

Enfoque epistemológico decolonial

Metodologías horizontales

Espacios de discusión/acción alternativa

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received October 19, 2021

Accepted December 22, 2021

Published March 07, 2022

#### keywords:

Inter/transdisciplinary project

Decolonial epistemological approach

Horizontal methodologies

Spaces for discussion/alternative action

### RESUMEN

El artículo presenta los resultados del proyecto de investigación titulado *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas*, desde el que se propuso responder a la apremiante necesidad de articular, críticamente, los procesos de enseñanza-aprendizaje predominantes hoy en la escuela —los cuales se encuentran limitados por una lógica institucionalizada de las prácticas educativas— y las necesidades contextuales de los sujetos en formación que se ven inmersos en estos procesos. Dicho proyecto es una evidencia de cómo se pueden construir espacios de ‘discusión-acción alternativos’ hoy en la escuela. Los elementos propios del proyecto de investigación expuesto aquí se enmarcan en los límites de un ‘enfoque epistemológico decolonial’ y, en consecuencia, de unas ‘metodologías horizontales’ como elemento rector para su desarrollo. Como resultados del proyecto se presentan los ejercicios inter/transdisciplinarios que se realizaron como propuesta práctica, dentro de los espacios académicos construidos para la ‘discusión-acción alternativa’ y cómo estos se articulan con las exigencias institucionales, pero, a su vez, cómo las trasciende, posibilitando así un mayor acercamiento a las necesidades contextuales de los sujetos en formación. Para finalizar, el artículo propone algunas conclusiones que resaltan la importancia hoy en la escuela del ‘enfoque epistemológico decolonial’, las ‘metodologías horizontales’, la necesidad de prácticas educativas inter/transdisciplinarias y los espacios de ‘discusión-acción alternativos’ como mecanismo de articulación entre la escuela y la sociedad.

### ABSTRACT

The article presents the results of the research project entitled *De las aulas pal barrio: critical readings and alternative social practices*. The project proposed to respond to the pressing need to articulate critically the teaching-learning processes prevailing today in the school —limited by an institutionalized logic of educational practices— and the contextual needs of the subjects in training who are immersed in these processes. The elements of the research project exposed here are framed within the limits of a ‘decolonial epistemological approach’ and ‘horizontal methodologies’ as a guiding element for its development. Furthermore, as a result of the project, the inter/transdisciplinary exercises that were carried out as a practical proposal are presented within the academic spaces built for ‘alternative discussion-action’ and how these are articulated with the institutional demands, but at the same time, how they transcend them, enabling thus a greater approach to the contextual needs of the subjects in training. Finally, some conclusions are proposed that highlight the importance of the ‘decolonial epistemological approach’, ‘horizontal methodologies’, the need for inter/transdisciplinary educational practices, and ‘alternative discussion-action’ spaces as an articulation mechanism between school and society.

© 2022 Santos Gutiérrez. CC BY-NC 4.0

## 1. Introducción

La apremiante necesidad de una formación integral<sup>1</sup> hoy, finalizada la segunda década del siglo XXI, es un reto

<sup>1</sup> “La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética valorar.” (Ruiz, 2011, p. 11). Con el ánimo de responder a cabalidad a la categoría en mención, se pueden anexar otras dimensiones, a saber: espiritual, intercultural, ambiental, etc.

\*Autor principal: C. Santos Gutiérrez. Correo electrónico: [cristhian.santogc@gmail.com](mailto:cristhian.santogc@gmail.com)

que se han dispuesto afrontar las diferentes instituciones educativas del país, bajo la orientación de un Ministerio de Educación Nacional (MEN) que actúa a imagen y semejanza de los intereses internacionales emanados por los centros hegemónicos del poder económico, a saber, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), entre otras instituciones, y los intereses nacionales de unas élites políticas hegemónicas que a través de la historia se han perpetuado en el poder utilizando esta dependencia institucional como garante de su accionar perverso y ruin. La formación integral hoy, más que un reto es una necesidad (Ghotme, 2013). En este sentido, un ma-

croproblema<sup>2</sup> que salta a la vista al momento de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela — bastión para una formación integral de los estudiantes —, es: ¿podemos afirmar, que, como instituciones estamos en la capacidad de proporcionar y potenciar una formación integral a los estudiantes, cuando nuestras prácticas pedagógicas responden a intereses particulares (FMI, BM) y a su vez, ajenos a nuestros contextos locales de formación? Y si es así, ¿cómo desde la escuela se puede hacer frente a la arremetida hegemónica de estas instituciones que detentan el poder a nivel nacional e internacional, con el fin de proveer a los estudiantes de los elementos que posibiliten su formación integral?

Referirnos a una formación integral dentro de la escuela pone de manifiesto unas micro-problemáticas<sup>3</sup> que vale la pena mencionar aquí: (1) los sujetos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, propios de unas instituciones político-pedagógicas (Dussel, 1980) designadas como responsables, pretenden afrontar una realidad compleja y por tanto, adversa a su constitución como sujetos inmersos dentro de dichos procesos, los cuales, en su gran mayoría, se presentan ajenos a sus potenciales habilidades y, aún más preocupante, a las particularidades de su contexto inmediato; (2) las rígidas estructuras epistemológicas y metodológicas bajo las cuales se soportan los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, las prácticas sociales dentro de las instituciones, se constituyen como uno de los principales factores que imposibilitan pensar en una formación integral para los estudiantes; y (3) la multiplicidad de las relaciones de poder (Foucault, 2012), propias de unas instituciones político-pedagógicas como las que se presentan en la escuela, deben repensarse en el marco de una resignificación de la misma concepción que se tiene sobre el poder entendido como dominación (Dussel, 2007), aspecto central para una transformación de las prácticas sociales y pedagógicas en las que las formas de relacionamiento vertical propias de una lógica de la dominación sean transformadas por unas formas de relacionamiento horizontal propicias para una formación integral (Dussel, 2009).

En torno a este marco problémico, a continuación, se pretende reflexionar sobre la importancia de repensar hoy las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, la apremiante necesidad de que todo proceso de enseñanza y aprendizaje debe encontrarse supeditado al contexto más inmediato de los estudiantes, sobre la imperativa tarea de construir espacios de discusión-acción alternativos para la articulación crítica entre las necesidades de los estudiantes, las exigencias educativas institucionales y la transformación de unas prácticas pedagógicas, epistemológica y metodológicamente coloniales. Además, de la pertinencia de un proyecto con enfoque inter/transdisciplinar que posibilite la apertura a formas-otras de enseñanza aprendizaje, como también, los aportes, alcances y limitaciones de un enfoque epistemológico decolonial y unas metodologías horizontales hoy en la escuela.

2 Entiéndase por estos aquellos problemas que deben su origen a la estricta relación entre los intereses internacionales de unas instituciones de carácter político-pedagógico y otras de igual importancia pero que se enmarcan en un nivel nacional.

3 Entiéndase por estas, aquellas problemáticas que deben su origen a la estricta relación entre los intereses institucionales nacionales, locales y las necesidades histórico-concretas de los estudiantes.

## 2. Locus de enunciación: contextualización y planteamiento de un problema

El origen del proyecto de investigación que se presenta aquí y que tuvo lugar en el colegio Juan Luis Londoño IED La Salle<sup>4</sup>, ubicado en el suroriente de la ciudad de Bogotá, hace parte de una investigación más amplia que lleva por título *Sobre la construcción de espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. Perspectivas decoloniales y metodologías horizontales* y tiene como objetivo principal construir espacios que posibiliten la articulación crítica entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa de la IED La Salle. No obstante, el proyecto de investigación aquí expuesto es la finalización de la primera fase de intervención de la investigación en mención, la cual se llevó a cabo en el margen de tiempo de un año, es decir, en lo corrido del 2019.

Básicamente, tanto la investigación que se encuentra en curso como el proyecto de investigación que se presenta aquí, tienen su asidero en la constante preocupación por parte de docentes y estudiantes respecto a la desarticulación que existe entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados en el marco de unas dinámicas de formación desactualizadas y descontextualizadas<sup>5</sup>, y las necesidades y potencialidades más inmediatas de los sujetos que se encuentran dentro de estos procesos formativos; esto es, aquellas que emergen a partir de sus múltiples formas de relacionamiento con sus contextos más próximos (familia, escuela, localidad).

Con el fin de dar respuesta a la problemática ya señalada y junto a esto, a largo plazo, alcanzar el objetivo enunciado en líneas anteriores, se definieron tres objetivos específicos que posibilitarían de mejor forma el cumplimiento de lo proyectado, a saber: (1) Identificar los criterios y principios bajo los cuales se soportan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución IED La Salle. (2) Analizar las formas en que se relacionan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución IED La Salle y su contexto inmediato (familia, escuela, localidad). (3) Determinar las condiciones de posibilidad para construir espacios de discusión-acción alternativos, que articulen, críticamente, las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución y las necesidades contextuales propias de los sujetos inmersos en este proceso de formación.

En este orden de ideas, el primer objetivo de la investigación se desarrolló a partir de la revisión de documentos propios de la institución, tales como, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Modelo Pedagógico (MP), Manual de Convivencia, mallas curriculares, planes de asignatura, planes de periodo y planes de clase; junto con la recolección de algunos relatos, tanto de docentes como de estudiantes, en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan dentro del IED La Salle. En el segundo momento de la investigación se optó por hacer un trabajo de observación de las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución, alrededor del siguiente cuestionamiento: ¿qué tan recurrente es el relacionamiento de las necesidades

4 De aquí en adelante se utilizará la abreviación de: IED La Salle.

5 Al respecto, como soporte de esta afirmación, véase en este mismo trabajo el apartado titulado *Punto de partida: raíces de un proyecto y razones de una experiencia pedagógica*.



contextuales de los sujetos que están inmersos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las enseñanzas, contenidos, temáticas o competencias propuestas allí? En última instancia y para efectos del tercer objetivo, se propuso la creación de un proyecto de corte interdisciplinar, primeramente, pero posteriormente transdisciplinar, el cual, desde sus cimientos, desde los elementos propios de un enfoque epistemológico decolonial y de unas metodologías horizontales, encarnara las condiciones de posibilidad para la construcción de espacios de discusión-acción alternativos que articulen, críticamente, las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución y las necesidades contextuales propias de los sujetos inmersos en estos procesos de formación.

El proyecto inter<sup>6</sup>-transdisciplinar<sup>7</sup> lleva por título *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas* y se encuentra adjunto al área de Ética y Cátedra de Paz, y a su vez, se constituye como eje medular del quehacer teórico-práctico del área de Filosofía. La consolidación de este proyecto no es más que el espacio, el puente o punto de convergencia entre las exigencias burocráticas institucionales<sup>8</sup> y las necesidades prácticas de unos sujetos histórico-concretos en formación.

Ahora bien, la pregunta es ¿cómo determinar que el proyecto *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas*, posibilita la construcción de espacios de discusión-acción alternativos, donde se articulen, críticamente, las prácticas político-pedagógicas desarrolladas dentro de la institución y las necesidades contextuales propias de los sujetos inmersos en estos procesos de enseñanza y aprendizaje?

Para poder responder a este cuestionamiento, desde el proyecto de investigación entendido como proyecto inter/transdisciplinar, se propuso registrar una experiencia pedagógica<sup>9</sup> como ejercicio de materialización y verificación de esta primera fase del trabajo de investigación. Lo que se propuso aquí, fue poder vislumbrar, en términos de comparación-diferenciación, la transformación de unas prácticas político-pedagógicas soportadas en criterios y principios ajenos a las necesidades contextuales de unos sujetos concretos en formación, a otras pensadas por y para dichos sujetos. La experiencia pedagógica registrada, de igual forma que la investigación general y el mismo proyecto de investigación, se encuentra fundamentada bajo un enfoque epistemológico decolonial y unas metodologías horizontales de investigación.

6 "La interdisciplinariedad, como su denominación lo sugiere, es un proceso en el que intervienen dos o más disciplinas del conocimiento científico con objeto de generar formas y maneras de comprender y hacer ciencia, para solucionar problemas de manera sistemática, cuyos beneficios redunden en el bienestar individual y colectivo de determinada comunidad (Torres, 2000; Zabala, 1999)" citado por (Chacón et al., 2012).

7 "[U]n enfoque transdisciplinario es aquél en el que un tema o problema o aspecto de la realidad se estudia/investiga a través de varias disciplinas para comprender los mecanismos subyacentes que pueden estar ocultos a la visión disciplinaria. Por lo tanto, la investigación transdisciplinaria se ocupa de fenómenos que se manifiestan, ocurren e interesan a la ciencia desde una perspectiva que trasciende a los distintos horizontes disciplinarios." (Molina, 2016).

8 Aquí se hace referencia a los requerimientos formales expedidos por las organizaciones estatales de educación que deben aparecer en los espacios de formación escolar. Es decir, Estándares de educación, Derechos Básicos de Aprendizaje, entre otros.

9 "[L]a noción de experiencia nos coloca frente al terreno del cambio educativo como objetivo de una política educativa o como manifestación de movimientos pedagógicos que buscan la renovación y transformación de prácticas y relaciones educativas objeto de cuestionamientos por diversos sujetos e instituciones sociales." (Ramírez, 2019).

A continuación (tabla 1), se resumen las principales convergencias y divergencias entre lo que se ha denominado aquí como investigación general, proyecto de investigación o proyecto inter/transdisciplinar y experiencia pedagógica.

**Tabla 1.** Resumen: Investigación, proyecto y experiencia pedagógica.

Intervención	Investigación general	Proyecto inter/transdisciplinar	Experiencia pedagógica
Título	Sobre la construcción de espacios de discusión-acción alternativos en la escuela.	De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas.	Hablar de derechos humanos hoy en la escuela.
Objetivo de investigación	Construir espacios de discusión-acción alternativos para la articulación crítica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa.	Promover procesos de investigación inter/transdisciplinar dentro de la comunidad educativa que faciliten la articulación crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa.	Promover una cultura del cuidado de sí y de la vida centrada en la dignidad humana.
Pregunta de investigación	¿Cómo construir espacios formativos que posibiliten la articulación crítica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa?	¿Cómo los procesos de investigación inter/transdisciplinarios contribuyen al reconocimiento, comprensión, difusión y transformación, de problemáticas sociales manifiestas en contextos inmediatos?	¿Cómo el estudio de los derechos humanos hoy en la escuela contribuye a la construcción de una cultura del cuidado de sí y de la vida centrada en la dignidad humana?
Sujeto/objeto de investigación	Docentes-estudiantes.	Docentes-estudiantes.	Docentes-estudiantes.
Enfoque epistemológico de investigación	Enfoque decolonial.	Enfoque decolonial.	Enfoque decolonial.
Enfoque metodológico	Metodologías horizontales.	Metodologías horizontales.	Metodologías horizontales.

Fuente: Autor (2022).

En relación con lo anterior y atendiendo al propósito del presente trabajo, a continuación, dispondremos las siguientes líneas para la presentación del proyecto en el siguiente orden: (1) primero, cómo se da origen a esta experiencia pedagógica y al proyecto mismo que la soporta, referido a las necesidades contextuales bajo las cuales surge la iniciativa, sus objetivos, alcances y limitaciones, pero, aún más importante, su proceso de articulación con las dinámicas propiamente institucionales y con aquellas que no pertenecen directamente a las lógicas del proyecto pero que se contemplan como variables dentro del proceso; (2) en un segundo momento, se realizarán algunas precisiones

conceptuales al igual que metodológicas sobre las que se fundamentó el proyecto y la experiencia pedagógica; (3) tercero, se presenta la experiencia pedagógica, de forma detallada, enfatizando en los aportes realizados por el arte, el cine y la fotografía como herramientas didácticas para la creación de espacios de discusión-acción alternativos; y, (4) Ya, por último, se presentarán algunas conclusiones tanto de la experiencia pedagógica como de su relación con el proyecto inter/transdisciplinar y la investigación general.

### 3. Punto de partida: raíces de un proyecto y razones de una experiencia pedagógica

Fue, primero, con la identificación de los criterios y principios bajo los cuales se soportan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución y, segundo, con el análisis de las formas en que se relacionan las prácticas en mención, con el contexto inmediato (familia, escuela, localidad) de los sujetos inmersos en este proceso de formación que se pudo validar la siguiente hipótesis: Las prácticas pedagógicas desarrolladas en la IED La Salle están fundamentadas bajo la desarticulación que existe entre sus procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados en el marco de unas dinámicas de formación desactualizadas y descontextualizadas, y, las necesidades y potencialidades más inmediatas de los sujetos que se encuentran dentro de estos procesos de formación, esto es, aquellas que emergen a partir de sus múltiples formas de relacionamiento con sus contextos más próximos (familia, escuela, localidad).

Los ejercicios de investigación mencionados anteriormente, se llevaron a cabo a partir de la revisión detallada de la documentación legal vigente de la institución, y el análisis de algunos relatos de estudiantes y maestros frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos instrumentos pusieron de manifiesto, para los objetivos de esta investigación, el conjunto de elementos y principios que se recogen en la [tabla 2](#).

**Tabla 2.** Criterios y principios de las prácticas pedagógicas de IED La Salle.

Descripción general	Principio/criterio institucional
Pilares de la propuesta educativa pastoral	Antropológico-teológico-pedagógico-social
Paradigma pedagógico	Humanista
Corriente pedagógica	Constructivista
Enfoque o modelo pedagógico	Dialogante
Escuela pedagógica	Pedagogía conceptual

Fuente: Autor (2022).

La revisión documental llevada a cabo aquí da cuenta de aquellos elementos que se pueden entender como ejes transversales o articuladores de la propuesta institucional, a saber, los cuatro pilares de la propuesta educativa pastoral referidos en la [tabla 2](#). Dichos elementos, efectivamente, se encuentran consignados en la documentación legal vigente de la institución, como también se ven materializados, eso sí, con marcadas variaciones, en lo que respecta a mallas curriculares, planes de asignatura, planes de periodo y planes de clase, respondiendo así a los criterios y principios institucionales.

Por otro lado, al trascender el plano de lo formal, es decir, del documento como evidencia límite y rectora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, situando el discurso en el horizonte de la práctica pedagógica, en la experiencia vivida de algunos de los sujetos que se encuentran inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se realizaron los hallazgos que se resumen en la [tabla 3](#).

**Tabla 3.** Criterios y principios del IED La Salle y sus prácticas pedagógicas.

Principio/criterio	Por parte de los maestros	Por parte de los estudiantes
Pilares de la propuesta educativa pastoral	Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 70 % de los maestros consultados.	El total de la población consultada desconoce el principio/criterio.
Paradigma pedagógico	Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 70 % de los maestros consultados.	El total de la población consultada desconoce el principio/criterio.
Corriente pedagógica	Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 60 % de los maestros consultados.	El total de la población consultada desconoce el principio/criterio.
Enfoque o modelo pedagógico	Se evidencia desconocimiento por parte del 40 % de los maestros consultados.	El total de la población consultada desconoce el principio/criterio.
Escuela pedagógica	Se evidencia un desconocimiento por parte del 30 % de los maestros consultados.	Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 80 % de la población consultada.

Fuente: Autor (2022).

El total de maestros consultados fue de 30, dato que equivale al 52 % del total de la planta docente. Por el lado de los estudiantes, se tuvo en cuenta únicamente a estudiantes de noveno grado, fueron 40 estudiantes seleccionados de forma aleatoria, los cuales, equivalen al 33 % del total de la población del grado en mención. Teniendo en cuenta estos datos estadísticos, es preciso señalar que:

- Se evidencia un marcado desconocimiento, por parte de estudiantes y maestros, de los criterios y principios bajo los cuales se soportan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas dentro de la institución.
- Los criterios y principios que deben orientar las prácticas político-pedagógicas desarrolladas dentro de la institución, consignados en la documentación legal vigente revisada, se encuentran distanciados radicalmente de los marcos epistemológicos y metodológicos que guían en los procesos de enseñanza y aprendizajes a los maestros arrojando como resultado prácticas pedagógicas desarticuladas y descontextualizadas.

Con el fin de analizar las formas en que se relacionan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución y su contexto inmediato (familia, escuela, localidad), se hizo un ejercicio de observación en aula y se tuvo presente algunos relatos de estudiantes y maestros alrededor del objetivo. La observación se realizó en tres ocasiones con diez maestros

en las clases impartidas al grado noveno. A partir de este ejercicio, se pudo dar cuenta de lo siguiente:

- Las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución, tanto en el campo de lo formal (mallas curriculares, planes de asignatura, planes de periodo y planes de clase) como en los espacios dentro y fuera del aula, dan cuenta de una forma mínima y esporádica, de relacionamientos con las necesidades contextuales de los estudiantes.
- El contexto inmediato de los sujetos inmersos en los procesos de formación no se tiene en cuenta dentro del desarrollo de las prácticas político-pedagógicas de docentes-estudiantes en la institución, salvo de forma implícita al momento de referirse a eventos aislados no-formativos.
- Ocasionalmente, dentro de las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución se hace alusión al contexto inmediato de los sujetos en formación con el propósito de ejemplificar elementos teóricos, no obstante, dichos recursos no son válidos para el docente ni para los estudiantes como factores generadores de conocimiento.

#### 4. Enfoque teórico y metodológico: hacia una experiencia pedagógica en perspectiva decolonial

La pregunta por cómo y desde dónde hablamos de construir espacios de discusión-acción alternativos hoy en la escuela es precisa, esto es, desde un enfoque epistemológico decolonial y como marco de acción, a partir de unas metodologías horizontales; básicamente, en formas de hacer investigación soportadas en principios tales como la autonomía de la propia mirada, el conflicto fundador y la igualdad discursiva, como, según Corona (2017), debe hacerse una investigación de este orden.

##### 4.1. Sobre el enfoque epistemológico decolonial

Optar por una investigación de corte decolonial implica una inminente toma de posición ética y política ante los avatares que enfrenta la especie humana hoy; esto refiere a un claro derrotero epistemológico, un marcado enfoque metodológico y, si se quiere, un delineado horizonte ontológico, a saber: (1) una clara opción por las víctimas producidas por las prácticas moderno-occidentales/capitalistas imperantes; (2) la crítica insoslayable de aquellos apologistas del eurocentrismo; y, (3) la opción por aquellos sujetos concretos víctimas de la totalidad imperante, junto con sus formas-otras de existir y resistir, esto es, formas-otras de producir-se, reproducir-se y desarrollar-se cómo sujetos dentro de una comunidad.

Uno de los abordajes en ciencias sociales que mayores aportes ha realizado sobre el problema de América Latina y el Caribe como concepto cultural y sus relaciones con el poder corresponde a la mirada producida a partir del grupo denominado Programa modernidad/colonialidad (Escobar, 2003) nacido en el contexto de un grupo de pensadores cuyo interés viene siendo reflexionar críticamente en torno a lo que significa comprender y cuestionar los procesos históricos que dieron lugar, y que aún mantienen, la colonialidad como lógica de dominación, exclu-

sión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada.

En este sentido y bajo el marco referencial del grupo modernidad/colonialidad, Catherine Walsh (2013) propone hablar de pedagogías decoloniales, línea de trabajo sobre la que se orienta, en buena medida, la presente investigación. Al respecto, dice Walsh:

La pedagogía de(s)colonial, vinculada tanto a la larga memoria de comunidades que han sido juzgadas como absolutamente dispensables dentro del patrón de poder colonial (como lo diría Aníbal Quijano), como a las prácticas por las cuales se transmite esa memoria y se busca la amación del ser humano en el mundo, no es simplemente un vehículo de contenido que consideramos de(s)colonial, o una rama profesional o semi-profesional cualquiera, sino el mismo nexo entre ser, poder y hacer. La pedagogía es el puente irreducible entre la de(s) colonialidad del ser, del hacer y del poder.

(2013, p. 12)

Bajo este mismo enfoque y refiriéndose a lo que puede entenderse por pedagogías decoloniales, Díaz afirma:

Así mismo, pensamos que, en esta misma orientación, una pedagogía concebida en este sentido, asume una comprensión crítica de la historia, repositona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no sólo los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus metodologías y apuestas didácticas.

(Díaz, 2010)

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se puede sintetizar el enfoque epistemológico decolonial y lo que podremos llamar desde aquí prácticas pedagógicas decoloniales en la [tabla 4](#).

**Tabla 4.** Criterios y principios del enfoque epistemológico decolonial y sus prácticas pedagógicas.

Enfoque epistemológico decolonial		
Parte, primero, del reconocimiento de la matriz colonial del patrón de poder imperante y segundo, busca su transformación por medio de prácticas alternativas decoloniales. El fin último de este enfoque es la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana de los sujetos inmersos dentro de una comunidad (Dussel, 1998).		
Prácticas pedagógicas decoloniales		
Principio 1 Comprensión crítica de la historia (Díaz, 2010).	Principio 2 Re-posicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria (Díaz, 2010).	Principio 3 Descentramiento de la perspectiva epistémica colonial (Díaz, 2010).
Cómo se entiende la enseñanza	Se conciben los procesos de enseñanza como acciones comprensivas de los fenómenos históricos, geográficos y culturales, que superen el determinismo, la linealidad, descripción y el pensamiento abismal, optando más, por la inclusión de la pluralidad y la participación como eje de las prácticas educativas, resaltando como insumo pedagógico la interacción directa con la realidad de los entornos (Guevara, 2016).	
Quehacer del maestro	Se caracteriza por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un profundo y complejo saber disciplinar.</li> <li>• La actualización continua de su humanidad y de su saber.</li> <li>• Estar relacionando, constantemente, la investigación y la producción de saber, como insumo de su práctica (Guevara, 2016).</li> </ul>	



Enfoque epistemológico decolonial	
El aula como lugar de construcción de saberes	El aula en el sentido de una educación decolonial, excede la arquitectura educativa moderna y suma a los espacios institucionales, los entornos cercanos y distantes de tipo cultural, científico, barrial, local y regional. Predomina la actividad de campo (Guevara, 2016).
Relaciones maestro-alumno	Promueve unas relaciones maestro-alumno, en sentido horizontal. Relaciones que superen la educación bancaria y el autoritarismo y promuevan no solamente el aprendizaje de los saberes, sino la autonomía, la emancipación, la formación, la inclusión, la tolerancia y el respeto por la diferencia, por la reivindicación de humanidad en todas sus expresiones (Guevara, 2016).

Fuente: Autor (2022).

#### 4.2. Sobre las metodologías horizontales

Las metodologías horizontales (ver tabla 5) tienen su origen en la crisis de las ciencias sociales de la segunda mitad del siglo XX. Estas, son producto de la insuficiencia del paradigma euro-norteamericano para responder a las necesidades contextuales de las diferentes poblaciones de la periferia o lo denominado como sur global. En palabras de Corona (2017), las metodologías horizontales son “una práctica investigativa para construir nuevo conocimiento a partir de la equidad discursiva, que en el proceso construye la autonomía de las voces que requiere la convivencia social.” (p. 93). En otras palabras, son aquellos puntos de partida, los cuales cumplen la función de ubicar, pero en el mejor de los casos, posibilitar modelos diferentes de pensar y actuar conforme a la generación de unas formas de conocer para vivir mejor en comunidad (Corona, 2017).

**Tabla 5.** Descripción general: Metodologías horizontales.

Descripción general	Metodologías horizontales
Preguntas	Construir el objeto de estudio con el otro (par investigador).
Teoría y marco conceptual	Planear la investigación a partir de ambos marcos teórico-prácticos.
Métodos y procedimientos	Practicar el diálogo horizontal: autonomía de la propia mirada, conflicto fundador, igualdad discursiva.
Análisis e Interpretación	Construir conocimiento nuevo de forma dialógica; un tercer producto.
Publicación y crítica	Publicación y crítica.
Reproducción	Producir materiales de investigación para discutir horizontalmente en varios campos: academia, redes de especialistas, al interior de las comunidades en asambleas, exposiciones, etc.
Validación	Tres tipos de validación: epistemológica, práctica y política.

Fuente: Tomado y adaptado de Corona (2017, pp. 94-95).

Ahora bien, aclarados los criterios y principios bajo los cuales actúa lo que aquí hemos denominado como metodologías horizontales, vale la pena comentar algunos de los aspectos más relevantes de la tabla 5.

Respecto al primer elemento, las preguntas desde esta perspectiva metodológica no son definidas *per se* al proceso de investigación como bien se realiza desde otros enfoques. Ejemplo de lo anterior es el ejercicio de plantear preguntas para que posteriormente sean resueltas empíri-

camente, cuestión propia de un enfoque científico. Por el contrario, aquí, las preguntas no responden a intereses solipsistas de un investigador, el cual es el encargado de construirlas; más bien, dichos cuestionamientos son elaborados de forma mancomunada entre el investigador y el investigador par, lo que, para nuestro caso particular, sería el maestro y el estudiante, entendiéndose estas dos partes como sujetos/objetos de investigación.

En cuanto a la teoría y el marco conceptual, “la investigación en Metodologías Horizontales es considerada como expresión de la vinculación entre las teorías y las prácticas del investigador y el investigador par” (Corona, 2017, p. 97). Es decir, que a diferencia de las metodologías de investigación que subordinan una de las dos dimensiones referidas por Corona (2017) en líneas anteriores, la teoría a la práctica o viceversa, las metodologías horizontales tienen como piedra angular la simetría y codependencia entre estas dos dimensiones. En este sentido, la experiencia pedagógica referida aquí busca teorizar sobre las prácticas sociales histórico-concretas de los sujetos que se encuentran inmersos en dichos procesos de formación.

En el tercer ítem, métodos y procedimientos, se proponen tres principios fundamentales para llevar a cabo unas prácticas horizontales en investigación. (1) La autonomía de la propia mirada nombrada allí no es más que la ruptura ética y política con las formas tradicionales de proceder dentro de unas prácticas político-pedagógicas propias de unos modelos educativos tendientes a la dominación de los sujetos, más que a la potencialización de sus condiciones de creación. Este principio es la superación de unas formas de relacionamiento verticales, jerárquicas y soportadas en la exclusión, gracias a una pretendida naturalización de la superioridad, que pasan a ser incluyentes y soportadas en un principio de la escucha. En esta concepción de investigación nadie detenta el saber por criterios previos al proceso de investigación, el saber se construye conforme las relaciones entre estudiante y maestro se van dando, en la medida que el investigador e investigador par se relacionan. (2) El conflicto generador es otro principio. Para un proceso de investigación los conflictos que se gestan dentro de su proceder, son aquellos que posibilitan el progreso y acercamiento a los objetivos trazados para la investigación. Las diferencias que se ponen de manifiesto en la relación investigador-investigador par o maestro-estudiante, entendida ésta en un plano de horizontalidad y bajo un principio de la escucha, son el punto de partida para la creación de otras formas de conocer y actuar. “La investigación en Metodologías Horizontales es considerada como expresión de la vinculación entre las teorías y las prácticas del investigador y el investigador par.” (Corona, 2017, p. 98). Por último, se propone un principio de (3) igualdad discursiva, esto es, una igualdad entendida, no como aquel espacio en donde se elimina la diferencia, se desvanece, sino más bien, como el lugar que reúne las condiciones propias para que tales diferencias se pongan de manifiesto.

Como cuarto elemento está el análisis e interpretación, criterio fundamental para unas metodologías horizontales. Con lo expuesto hasta acá, es evidente que la interpretación es el recurso por excelencia para el conocimiento del otro, aspecto que, si y sólo si, puede conseguirse en la medida que se reúnan las condiciones referidas en el ítem uno

y dos, junto con un proceso de relacionamiento recíproco enmarcado en los principios expuestos en el ítem tres.

El quinto elemento, hace referencia a la autoría o “[...] a quien elige construir desde sus conceptos teóricos o desde su experiencia empírica la forma en que realizará la investigación.” (Corona, 2017, p. 99); aspecto que para la autora en mención se hace responsable del investigador, primero, pero a partir del conflicto generador que provoca la creación de una investigación conjunta entre investigador-investigador par o maestro-estudiante, la autoría de la investigación se transforma y comienza a realizarse a varias voces, es aquí, donde en segundo momento, los objetivos, las metas y las técnicas, se negocian: se hacen de un orden común (Corona, 2017).

Por último, tanto el sexto como el séptimo elemento hacen referencia a las formas y formatos de difusión de los nuevos conocimientos producidos en los procesos de investigación horizontal, como a su vez, de la validación de los mismos en otro tipo de esferas del saber, unas ajenas al orden práctico, teórico y discursivo sobre el que se constituyó la investigación. En palabras de Corona, “[...] el producto de las Metodologías Horizontales no pretende ser uno y homogéneo, ni siquiera uno solo híbrido, sino múltiple e historizado, donde se observe que la voz de uno es siempre determinada por la voz del otro.” (2017, p. 100).

## 5. De las prácticas inter/transdisciplinarias y los espacios de discusión-acción alternativa como resultados y posibilidades

Ahora bien, teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, a continuación, se procederá con la exposición detallada de la experiencia pedagógica que se desarrolló en el espacio de Ética con los estudiantes del grado noveno durante el año 2019 en la IED La Salle. Dicha experiencia, primeramente, será la encargada de dar cuenta del cumplimiento de los objetivos (ver la figura 1) trazados por el proyecto inter/transdisciplinar o proyecto de investigación titulado *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas* y, en segunda instancia, será evidencia de una primera fase correspondiente a una investigación más amplia y por consiguiente compleja, la cual se difundirá en futuros trabajos.

La propuesta surge como posibilidad de transformación de aquellas prácticas político-pedagógicas pensadas y desarrolladas fuera del contexto inmediato de docentes y estudiantes del IED La Salle y a su vez, como alternativa a la desarticulación existente entre las enseñanzas propuestas por dicha institución y los intereses, habilidades y necesidades de los sujetos en formación inmersos en estas dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Básicamente, la experiencia pedagógica emerge como respuesta al objetivo trazado por el área de Ética y Cátedra de Paz, el cual, demandaba para el año lectivo promover una cultura del cuidado de sí y de la vida centrada en la dignidad humana, respondiendo a un propósito más general que tenía como finalidad justificar el área dentro de la institución, a saber, resignificar el accionar ético y político para la construcción de paz y convivencia escolar.

Los dos propósitos en mención, claramente, representaron los requerimientos institucionales planteados en unos estándares y competencias propuestas a nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) — propósitos ajenos a las realidades concretas de la población en

mención— mientras que, aquellos construidos desde la experiencia pedagógica serán los encargados de representar unas prácticas político-pedagógicas pensadas desde/para/por los sujetos inmersos en estos procesos de enseñanza y aprendizaje.



Fig. 1. Propósitos de una experiencia pedagógica: Requerimientos institucionales y necesidades contextuales.

Conforme a la figura 1, vale la pena señalar que el proyecto titulado *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas*, es el puente, el espacio bisagra para: (1) mediar entre las exigencias burocráticas y las necesidades prácticas de unos sujetos en formación histórico-concretos<sup>10</sup>, y (2), posibilitar la creación de espacios de discusión-acción alternativos, que, auspiciados por procesos de investigación interdisciplinarias o transdisciplinarias, contribuyan a la articulación crítica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa. Bajo estas dos premisas es que se desarrolla una experiencia pedagógica que tuvo como objeto de discusión los derechos humanos, en cuanto a su marco de acción, las metodologías horizontales y, como enfoque de reflexión, la epistemología decolonial.

### 5.1. Primer periodo: hacia la comprensión crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Como bien se refirió en el apartado del enfoque epistemológico decolonial, hablar de prácticas pedagógicas decoloniales implica referirse a tres principios rectores, a saber: primero, la comprensión crítica de la historia, en nuestro caso, de una historia de las prácticas pedagógicas; segundo, el re-posicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria; y, tercero, el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial inmersa dentro de dichas prácticas (Díaz, 2010). Los principios en mención estuvieron inmersos dentro de esta experiencia pedagógica y fueron los encargados de estructurar, según tiempos y espacios, el desarrollo de las mismas.

Iniciado el año lectivo, el espacio de Ética con el grado noveno tuvo como objeto de reflexión el propósito determinado por el área de Ética y Cátedra de Paz, cómo este podría ser abordado durante cada una de las sesiones, los intereses existentes por parte de los estudiantes frente al mismo, alcances, limitaciones y pertinencia respecto a reflexionar durante todo el año sobre dicho propósito.

<sup>10</sup> Este primer aspecto se refiere a los propósitos de carácter institucional propuestos en la figura 1 (propósito de área y propósito de periodo) y aquellos que se construyeron durante la experiencia pedagógica (propósitos de primero, segundo y tercer periodo).

Este primer relacionamiento entre docente-estudiante puso de manifiesto el rechazo, por parte de la mayoría de los estudiantes a lo propuesto desde el área de Ética y Cátedra de Paz a partir de tres factores: (1) la terminología en que fue planteado el objeto de reflexión; (2) el sentido que cada uno de ellos le dio al propósito a partir de sus preconcepciones; y, (3) las experiencias negativas que algunos habían tenido con la asignatura de Ética. Estos aspectos, inicialmente, no posibilitaron el mejor ambiente para dialogar frente a lo propuesto. Al ver las dinámicas presentadas en el aula, se pidió a los estudiantes que pensarán un tema, una problemática o algo que fuera del interés de ellos, que lo escribieran en una hoja con no más de cuatro palabras y, posterior a esto, se ubicaran frente a una de las bolsas que se habían dispuesto delante del salón y que se encontraban rotuladas con los siguientes conceptos: cultura, cuidado de sí, vida y dignidad humana. Dichos conceptos fueron seleccionados teniendo en cuenta el propósito planteado para la asignatura desde el área.

La indicación general para la dinámica fue que, según lo entendido por cada concepto que demarcaban las bolsas, el tema de interés seleccionado y la posible relación que existía entre estos dos, lo depositaran en la bolsa que consideraban pertinente. Así, se dio por finalizada la sesión y se rompió la tensión provocada por una predisposición a la clase por parte de los estudiantes y la imposición de unos contenidos abstractos y ajenos a los contextos inmediatos de estos.

Durante la siguiente sesión, tanto docente como estudiantes se encargaron de organizar unos listados con las problemáticas o temas de interés que ellos consideraron pertinentes para trabajar en la asignatura de ética durante todo el año. Al respecto, se pusieron sobre el tablero elementos que, en el concepto de cultura tenían que ver con el narcotráfico, el racismo, la relación rico-pobre, los dialectos urbanos, las costumbres y 'lo colombiano', entre otros. Por el lado del cuidado de sí, se pusieron de manifiesto temas como el cuidado del medio ambiente, el aseo personal, los problemas estéticos y las redes sociales. En el concepto de vida, el problema del aborto fue predominante, la trata de personas, la drogadicción, las barras bravas en el fútbol, la trata de personas, etc. Por último, y fue algo que marcó el desarrollo de la clase, la bolsa marcada con el concepto de dignidad humana sólo tenía un papel que decía: "los animales tienen dignidad". Después de este ejercicio, se propuso a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿qué tienen en común estos conceptos?, y se les pidió que con sus compañeros ubicados a su alrededor debatieran sus posibles respuestas. Después de esto, se les solicitó que armaran grupos de cinco integrantes como ellos dispusieran. Ya, por último, escogieron un representante del grupo para socializar aquellas conclusiones a las que habían llegado.

Sorprendentemente, siete de los diez grupos que se formaron, en su socialización aludían al hecho de que el concepto de dignidad no hubiese tenido más papeles, puesto que, al momento de ellos realizar los relacionamientos, se encontraban con que el concepto que más similitudes tenía con los otros, era precisamente el de dignidad humana, mientras que los otros tres grupos determinaron que el concepto de vida era predominante dentro de sus relaciones. Los argumentos expuestos, efectivamente, arro-

jaban dichas jerarquizaciones conceptuales, pero fue con la repetición del enunciado que primeramente se había encontrado solo en la bolsa rotulada con el concepto de dignidad humana, pero ahora en voz alta y tomando rostro, que se impulsaría la reflexión. El debate se extendió, se acabó la sesión, pero antes de dar por terminado el encuentro se llegó a la siguiente conclusión: el concepto general del propósito y, por esto, el eje central de trabajo era el de dignidad humana, aspecto por el cual, siendo el que recogía los intereses expuestos en las dos sesiones anteriores, puntualmente, sería sobre el que versarían nuestras discusiones durante el año.

Metodológicamente, en la asignatura se propuso trabajar de una forma tradicional en común acuerdo entre estudiantes y docente. Básicamente, se propuso que la clase se desarrollará por medio de lecturas, controles escritos de las mismas, algunos videos relacionados con las enseñanzas y clases de carácter magistral. En fin, para el primer periodo tanto estudiantes como el docente se propusieron caracterizar los derechos humanos como la institucionalización de la dignidad humana en contextos determinados.

El espacio, semanalmente, se convirtió en un aula más de disertaciones teóricas abstractas en torno a las siguientes premisas construidas bajo un enfoque pedagógico dialogante y una escuela de pedagogía conceptual propia de la IED La Salle para la clase sobre los derechos. Estas reflexiones estuvieron enmarcadas bajo el sustento teórico proporcionado por autores tales como Enrique Dussel, Estanislao Zuleta, Walter Mignolo, Arturo Escobar, Catherine Walsh, y Santiago Castro-Gómez.

Junto a las reflexiones que se realizaron en cada una de las sesiones, paralelamente, se construyó un anteproyecto para trabajar durante el resto del año a partir de la selección de un derecho que quisieran estudiar, mirando cuál ha sido su desarrollo en Colombia y articulando las enseñanzas vistas en función del desarrollo de dicho proyecto. Con la entrega de este ejercicio se dio por finalizado el primer periodo, pero, junto con su desarrollo se puso de manifiesto aquello que generaría una ruptura con la forma histórica en la que se han llevado a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje y es que el eje temático descubierto al inicio del periodo, de forma conjunta por los estudiantes y el docente, había tenido una gran acogida, pero la metodología con la que se estaba abordando no era la adecuada. Era hora de que la responsabilidad no recayera sólo en el maestro, sino que los estudiantes se empoderaran del proceso.

## 5.2. Segundo periodo: re-posicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria

Iniciado el segundo periodo, se realizó un balance alrededor de la pertinencia del proyecto, sus alcances y limitaciones según lo percibido hasta el momento, así como los cambios que se deberían considerar para continuar. Como era de esperarse, algunos estudiantes tomaron la vocería y manifestaron inconformidades en torno a la metodología de trabajo más que sobre el objeto de estudio que se había propuesto al inicio de año. Manifestaron que no les parecían los controles escritos sobre las lecturas propuestas, la extensión de las lecturas era demasiada y más cuando tenían otras responsabilidades con otros espacios, pero aún más importante, que en ocasiones las clases se convertían



en monólogos por parte del docente. Fue así, con estas intervenciones, que los estudiantes comenzaron a darse cuenta de los problemas que se estaban presentando, no solo en esta clase, sino en las otras que veían semana a semana.

En este orden de ideas, en común acuerdo, se propuso cambiar la metodología de trabajo a partir de la siguiente pregunta: ¿cuál considera usted que podría ser la mejor forma para continuar con el proyecto, teniendo en cuenta el objeto de estudio propuesto? Al respecto, surgieron varias ideas, pero, en definitiva, fue la propuesta de una estudiante la que marcó el camino, esto fue, el cine-foro. A esta idea se unieron la mayoría de los estudiantes y a su vez, se aclaró que para poderse desarrollar tendrían que realizarse algunas variaciones.

En este sentido, los controles de lectura pasaron de ser escritos a ser orales, el formato de lectura ya no era por medio de textos, entendidos estos solo como físicos o digitales, sino a ser proyecciones audiovisuales, particularmente, películas de diversos géneros, además de que las clases ya no estuvieron a cargo del maestro sino de los estudiantes. Dichos cambios se realizaron solo manteniendo como evidencia del proyecto que se propuso desde el primer periodo, la imperante tarea de articular lo visto y discutido en cada una de las sesiones con la investigación que se venía construyendo desde el principio del año.

El segundo periodo buscó, gracias a los hallazgos y necesidades de los proyectos de los estudiantes, reconocer las diferentes formas de reivindicación de los derechos humanos en contextos determinados. Todas las sesiones (ver la [figura 2](#)) de este periodo pudieron llevarse a cabo gracias a una pregunta problema, la cual siempre pretendía articular la proyección audiovisual, las enseñanzas propuestas y la investigación que cada estudiante estaba realizando. La función del docente aquí pasó a ser, de un sujeto que detenta el saber y por consiguiente el poder, como ha sido entendido desde una historia de las prácticas pedagógicas tradicionales, a ser un mediador y en el mejor de los casos, un orientador para la obtención del saber. En este punto se construyeron las condiciones de posibilidad que permitieran la transformación de unas lógicas de la dominación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los relacionamientos son de carácter vertical e impositivos, por unos de corte horizontal fundamentados en la escucha, la autonomía y la igualdad discursiva ([Corona, 2017](#)).



Fig. 2. Socialización proyección audiovisual El precio del mañana. Curso 903.

Este espacio pasó a ser un aula viva en donde los límites de las prácticas pedagógicas no se resumieron a la arquitectura del salón o a unos contenidos rígidos acompañados de metodologías descontextualizadas; los límites fueron puestos aquí por las mismas dinámicas de cada proyecto de investigación, el diálogo con los otros y los mismos puntos de convergencia con las fuentes (proyecciones audiovisuales) y los proyectos de otros compañeros. Las enseñanzas fueron abordadas desde películas tales como: Selma, dirigida por Ava DuVernay y escrita por DuVernay y Paul Webb; el origen, escrita, producida y dirigida por Christopher Nolan y protagonizada por Leonardo DiCaprio; El precio del mañana, escrita y dirigida por Andrew Niccol; o El niño que domó el viento, escrita, dirigida y protagonizada por Chiwetel Ejiofor.

Finalizado el segundo periodo, una vez más, se realizó un balance sobre lo transcurrido en la asignatura y, como se esperaba, los resultados fueron positivos. La pregunta entonces fue: ¿a qué factores debemos el cambio positivo dentro de la asignatura y el proyecto?, y, como los mismos estudiantes respondieron: “esto si nos interesó”, “no hablo tanto usted profe”, “como son cosas que no gustan trabajamos mejor”, “no lo hacemos por la nota, porque si trabajamos pasamos sin problema”, “las discusiones aquí son buenas”, “no tenemos tareas que no sirven, entonces nos queda más tiempo para el proyecto” (comunicaciones personales, agosto/septiembre, 2019). Fue en el camino labrado hasta este punto donde los estudiantes tomaron conciencia del rol fundamental que juegan ellos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la importancia de poder decidir qué, cómo y para qué aprender, pero, aún más relevante, que al partir de sus intereses los temas, contenidos o enseñanzas propuestas se hacen más significativos.

La evidencia de lo realizado hasta el segundo periodo se materializó en la construcción de un mapa mental, para el cual se acordó como eje central el derecho que se venía trabajando en la investigación, pero que debería mostrar la articulación de las proyecciones audiovisuales abordadas en cada una de las sesiones. Dicho trabajo tendría un tiempo de elaboración de dos sesiones y podría desarrollarse en grupo (ver la [figura 3](#)), siempre y cuando las personas integrantes del grupo compartieran el derecho seleccionado dentro de la investigación. Esto último, con el fin de facilitar la elaboración del trabajo.



Fig. 3. Elaboración trabajo final segundo periodo. Cursos 901-902-903.



Como resultado del arduo trabajo de los estudiantes de grado noveno se obtuvieron unos mapas mentales (ver la figura 4) que, para ellos, lograron consignar los análisis, reflexiones y discusiones de lo corrido del segundo periodo.

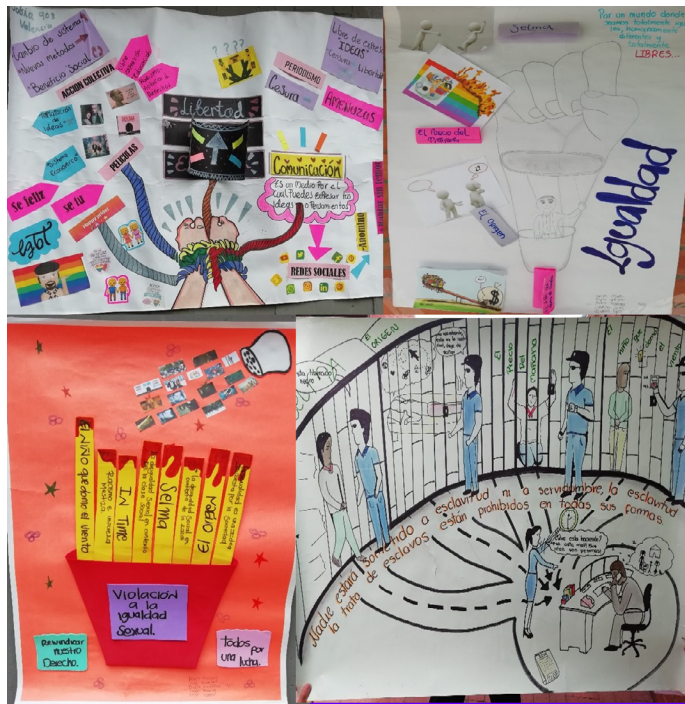


Fig. 4. Trabajo final: Mapas mentales cursos 901-902-903.

5.3. Tercer periodo: hacia el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial

El tercer periodo da inicio con una sesión en donde, como había sido habitual, se exponen los alcances y limitaciones del proyecto, los tiempos que quedan para lograr los objetivos propuestos y los cambios que se deben realizar con miras a tales fines. Motivados por los resultados vistos hasta el momento, los estudiantes propusieron la posibilidad de articular lo que venían trabajando en el espacio de Ética con otras asignaturas, buscando dar un sentido más amplio al proyecto y, a su vez, abordar otro tipo de metodologías de trabajo.

Para la segunda sesión y con el ánimo de pensar otras formas metodológicas de llevar la clase, a solicitud de algunos estudiantes, se extendió la invitación al docente de Artes de la sección de bachillerato para que pudiera conocer de primera mano el proyecto y lo trabajado hasta el momento. En esta reunión, una vez más, algunos estudiantes tomaron la vocería y contaron su experiencia y los intereses para el tercer periodo del año lectivo. Terminada la intervención de los estudiantes, el docente invitado interpeló mostrando cómo podía hacerse partícipe y potenciar los proyectos. Surgieron dos propuestas: (1) por un lado, el docente manifestó que a partir de la unión de algunos fragmentos de los proyectos que compartían aspectos en común, se podría realizar una representación, tanto para primaria como para el resto de bachillerato, que ayudará a difundir lo que se estaba haciendo; y, (2) por otro lado, se propuso digitalizar, por medio de fotos, dibujos, imágenes, el desarrollo de las investigaciones.

Al marcado interés manifestado por los estudiantes al escuchar las propuestas del docente, un estudiante intervino haciendo la siguiente afirmación:

“[...] qué tal si juntamos las dos opciones que nos da el profe. Vean. Podemos agruparnos según los puntos en común que tengan nuestros proyectos, en mi caso que estoy trabajando el derecho a la educación trabajaría con Juana, Sebastián y otros que estén hablando sobre lo mismo, con eso el trabajo lo podemos repartir y responder por todo. Como lo hicimos con los mapas mentales. Entonces nos agrupamos y representamos como ha sido el desarrollo del derecho que escogimos en Colombia, con lo que hemos visto, lo de los imaginarios sociales, las formas de reivindicación, la acción colectiva, todo eso, y lo representamos por escenas consecutivas representadas por cada grupo y con eso hacemos unas secuencias de fotos que narren los proyectos, las arreglamos bien y las metemos en los trabajos como evidencias, con eso los trabajos finales no quedan solo letra, todos planos, sino con imágenes y todo, bien bacano”.

(A. Ballén, comunicación personal, 11 de septiembre, 2019)

En efecto, la propuesta de Andrés se aprobó en esta sesión, todos estuvieron de acuerdo. El próximo encuentro se llevó a cabo a los ocho días donde se acordó, para el tercer periodo, el siguiente propósito: representar las diferentes formas de vulneración y reivindicación de los derechos humanos en contextos determinados. Para el cumplimiento de tal fin, en la misma sesión se organizaron los grupos, los estudiantes planearon cómo sería el proceso de trabajo clase a clase y los insumos que necesitarían para realizar las representaciones y, a su vez, las capturas de las mismas para, con esto, en última instancia, proceder con el trabajo de edición.

Para este último periodo, las enseñanzas se dispusieron, ya no alrededor de los derechos humanos en sentido estricto, sino en torno a problemas tales como: la puesta en escena, el color, la perspectiva, ángulos, lugares, tiempos, fondos, ambientación, postura, iluminación, entre otros tantos temas que pocas veces se han pensado integrar en una clase de Ética y, en menor medida, cuando se habla de derechos humanos dentro de la escuela.

El ejercicio inter/transdisciplinar propuesto entre el espacio de Ética y el de Artes, para darle cierre al proyecto propuesto por los estudiantes, se llevó a cabo de forma paralela en las dos clases, mientras que en un lado se proporcionaban los elementos necesarios en términos teóricos y técnicos para la construcción de las representaciones gráficas, en el otro se afinaban algunos aspectos teóricos respecto a las formas en que se vulneran y se reivindican los derechos humanos en Colombia, con mayor detalle en los contextos inmediatos de los estudiantes (barrio, colegio o localidad). Mientras que en artes se trabajaban aspectos tales como la elaboración de bocetos (ver la figura 5), en Ética se realizaban tomas fotográficas, sin tener aún el conocimiento de cómo hacerlo, de aquellos espacios en donde los estudiantes veían vulnerados y reivindicados los derechos humanos.



Fig. 5. Exposición de bocetos en artes.. Exposición de fotografías en Ética.

En el espacio de Artes los estudiantes y el docente concentraron sus esfuerzos en conceptualizar los múltiples planos y ángulos que existen para realizar una toma fotográfica dependiendo de la intencionalidad de la misma (ver



la figura 6), mientras que en el espacio de Ética se planeaba y describían, de forma escrita, aspectos tales como: objetivo de la foto, relación con el derecho trabajado, contexto en el que se desarrolla, descripción de personajes y escenografía.

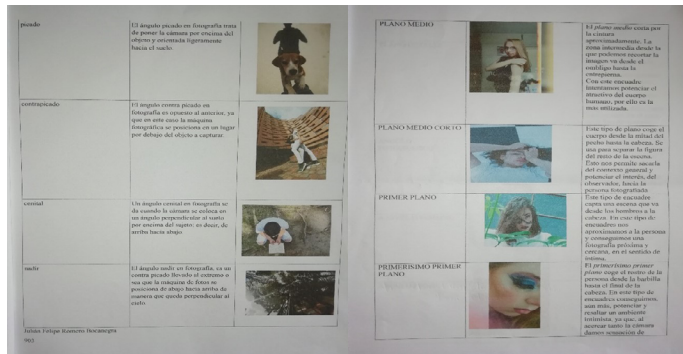


Fig. 6. Ejercicios de planos y ángulos en las tomas fotográficas.

Después de una fundamentación teórica y práctica, tanto en la asignatura de Artes como en la de Ética, se propuso como trabajo final la construcción de un álbum fotográfico (ver la figura 8), el cual debía ser representado por los integrantes del grupo y mostrar cómo había evolucionado en Colombia el derecho que se escogió desde el inicio del año para la investigación. Para tal fin, los estudiantes tuvieron que poner en práctica todos los conocimientos trabajados durante el año escolar, al igual que las enseñanzas propuestas en el espacio de artes.



Fig. 8. Álbum fotográfico. Derecho a no ser esclavizado. Curso 901.

El álbum tenía que contener seis escenas (ver la figura 9) que alcanzaran el objetivo propuesto. Dichas tomas debían ser realizadas dentro de la institución, para lo cual los estudiantes tuvieron que construir escenografía, configurar vestuarios, seleccionar la utilería, delegar roles y funciones, hacer montajes previos para las tomas, básicamente, un constante ejercicio de ensayo y error. Este trabajo llevó al estudiante a pensar de otra forma la historia de los derechos humanos en Colombia, la importancia de su contexto más inmediato dentro de la vulneración/reivindicación de los mismos y aún más importante, a reconocer no sólo la perspectiva colonialista desde la cual se

ha configurado la lucha por la dignidad humana en Colombia, sino también una perspectiva decolonial construida desde la base, desde las mismas personas que la hacen, es decir, desde los mismos estudiantes como sujetos histórico-concretos.



Fig. 9. Álbum fotográfico. Derecho a la libertad de expresión. Curso 902.

### 6. A modo de conclusión

En procura de re-pensar hoy las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, es apremiante la necesidad de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentre supeditado al contexto más inmediato de los estudiantes, quienes son los sujetos directamente afectados por dichas prácticas y procesos. Lo expuesto aquí, es el vivo ejemplo de que la creación de espacios de discusión-acción alternativos es una opción que posibilita la articulación crítica entre las necesidades de los estudiantes, las exigencias educativas institucionales y la transformación de unas prácticas pedagógicas epistemológica y metodológicamente coloniales.

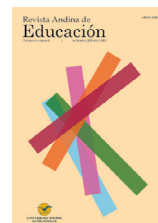
La creación de un proyecto inter/transdisciplinar es la apertura a formas-otras de enseñanza aprendizaje. Es la posibilidad de quebrantar la compartimentación del saber hoy imperante en la escuela, pero aún más importante, es el camino para poder pensar en una formación integral de los estudiantes. Básicamente, es en los ejercicios de corte inter/transdisciplinar donde se facilita la integración del saber disciplinar, el potenciamiento de las habilidades de los estudiantes y la articulación, bajo la idea relacional de motivación-conocimiento-necesidad, de los contextos más próximos de los estudiantes y la escuela misma.

Para finalizar, la experiencia pedagógica de construir espacios de discusión-acción alternativos en la escuela desde una perspectiva decolonial y unas metodologías horizontales, puso de manifiesto la apremiante necesidad de (1) comprender críticamente la historia de las prácticas pedagógicas; (2) re-posicionar las prácticas educativas de carácter emancipatorio; y (3) descentrar la perspectiva epistémica colonial predominante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje predominantes en la escuela. Estas tareas no son responsabilidad solo del maestro, son un trabajo mancomunado entre el empoderamiento de los estudiantes en la escuela — sabiendo que ésta trasciende la arquitectura de las aulas — y la responsabilidad ética del maestro por los otros y por la construcción de otros mundos posibles.



## Referencias

- Chacón, M., Teresa, C., & Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 887-902.
- Corona, S. (2017). Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales. *Comunicación y sociedad*, 30(14), 69-106. doi:10.32870/cys.v0i30.6819
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 210-233.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Trotta.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación. Arquitectónica*. Trotta.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI.
- Escobar, A. (2003). «Mundos y conocimientos de otro modo». El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.
- Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *Revista Colombiana de Estudios Militares y Estratégicos*, 11(11), 273-289. doi:10.21830/19006586.214
- Guevara, F. (2016). Propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y para el postconflicto en la educación escolar. En C. Ramírez, *Más allá del aula III. Experiencias y reflexiones docentes* (pp. 91-104). Proyecto Medio pan y un libro.
- Molina, S. (2016). Metodología del proyecto transdisciplinario "Las formas del cambio". *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* (ELMeCS). Mendoza, 16 al 18 de noviembre de 2016.
- Ramírez, J. (25 de marzo, 2019). Nociones de experiencia pedagógica. *Colombia aprende*.
- Ruiz, L. (2011). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 19, 11-13.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya yala.



## Sondeo de niveles de lectura en evaluación diagnóstica inicial. Importancia de su realización en la práctica docente preprofesional

Survey of reading levels in initial diagnostic evaluation. Importance of its performance in pre-professional teaching practice

Javier Grilli Silva<sup>a</sup>  , Pablo Cardozo Fernández<sup>b</sup>  

<sup>a</sup> Centro Regional de Profesores del Litoral. Departamento Académico de Ciencias Biológicas. Florencio Sánchez 398, código postal 5000, Salto, Uruguay

<sup>b</sup> Centro Regional de Profesores del Litoral. Departamento Académico de Español. Florencio Sánchez 398, código postal 5000, Salto, Uruguay

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 19 de enero de 2022

Aceptado el 28 de febrero de 2022

Publicado el 31 de marzo de 2022

#### Palabras clave:

Evaluación diagnóstica

Comprensión lectora

Niveles de comprensión lectora

Educación en pandemia

Formación de profesores

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received January 19, 2022

Accepted February 28, 2022

Published March 31, 2022

#### Keywords:

Diagnostic evaluation

Reading comprehension

Levels of reading comprehension

Pandemic education

Teacher training

### RESUMEN

La práctica preprofesional en la formación inicial de un docente es un momento clave para elaborar, aplicar y procesar una evaluación diagnóstica que sondee habilidades de comprensión lectora. Este escrito presenta una experiencia realizada en la formación de profesores uruguayos de Biología y de Español. El examen muestra muy baja comprensión lectora en los estudiantes del sistema educativo medio, y baja en los que ingresan a la carrera docente, para los diferentes niveles de lectura: literal, inferencial, evaluativo y creativo. Los resultados del diagnóstico contribuyeron a fortalecer en los profesores practicantes la realización de una planificación didáctica que apuntara a los objetivos de alfabetizar científicamente, jerarquizar el uso del texto como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias, y valorar el trabajo sostenido de las macrohabilidades lingüísticas.

### ABSTRACT

The pre-professional practice in the initial training of a teacher is a key moment to elaborate, apply and process an initial diagnostic test that probes reading comprehension skills. This paper presents an experience carried out in the training of Biology and Spanish teachers in Uruguay. The evaluation shows very low reading comprehension of the students on average, and low levels at which they enter the teaching career, for the different reading levels: literal, inferential, evaluative and creative. The results of the diagnosis contributed to strengthen in the practicing teachers the realization of a didactic planning that to the objectives of: scientific literacy, prioritizing the use of the text as a didactic resource for the teaching of science, valuing the sustained work of macro skills linguistics.

© 2022 Grilli Silva & Cardozo Fernández. CC BY-NC 4.0

## 1. Introducción

La realización de una evaluación diagnóstica al comienzo de los cursos es una práctica extendida y recomendable en la educación formal. Aporta datos valiosos para la planificación didáctica, apuntando a las metas y objetivos de cada uno de los niveles educativos: primario, medio y terciario. Mediante la aplicación de una prueba diagnóstica inicial, los docentes de un determinado grupo-clase obtienen información relevante sobre el estado de partida de sus alumnos. Así, por ejemplo, un buen diagnóstico revela las condiciones socioculturales de los estudiantes, los aprendizajes adquiridos en años previos, la disponibilidad de recursos para llevar adelante las tareas de enseñanza y de aprendizaje, las diferencias en los estilos de aprender,

las capacidades y habilidades de cada alumno; en fin, situaciones particulares que pueden incidir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se proyecta realizar a lo largo del año lectivo (Airasian, 2002; Arriaga Hernández, 2015; Bombelli & Barberis, 2012; Porta, 2018).

La presentación de un texto breve como parte de la prueba diagnóstica inicial es una estrategia válida para sondear habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de un grupo-clase. Es claro que estas habilidades son relevantes para el éxito académico, así como para el éxito laboral y social; incluso se las considera una de las destrezas principales para continuar aprendiendo a lo largo de la vida (Fuentes Monsálvez, 2009). Como docente de una asignatura cualquiera se debe conocer el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes, a

efectos de poder realizar una adecuada intervención pedagógica.

La aplicación de un diagnóstico inicial de curso, con el objetivo de identificar niveles de comprensión lectora, da insumos para fundamentar y diseñar estrategias didácticas adecuadas a las necesidades de los alumnos. Wilson y Chalmers (1988) plantean la existencia de cuatro grandes niveles de comprensión lectora: literal, inferencial, evaluativo y creativo. Con ellos se consigue una gradualidad en los procesos de comprensión que intervienen en la lectura, desde lo más básico a lo más complejo.

Cassany et al. (2001) definen la comprensión lectora como algo global, aunque constituido por elementos más concretos, a los que llaman *microhabilidades*. Sobre ellas necesita el lector enfocar su trabajo para llegar a una buena comprensión lectora, en el sentido de tener la habilidad de explicarse cabalmente lo que lee. Hay que tener presente que en esa comprensión estarán el texto, su contenido y su forma, pero también las expectativas de quien lee y sus conocimientos previos. Saber leer implica ir más allá de identificar grafías: es necesario interpretar el aporte del texto y además atribuirle un significado (Solé, 1999).

La elaboración, la aplicación y el procesamiento de datos de una prueba diagnóstica inicial son actividades que no deberían faltar en la formación de docentes. Pero ¿cuándo elaborar y aplicar una evaluación diagnóstica con los profesores en formación? La práctica docente preprofesional, asociada a la enseñanza de la didáctica, es un momento óptimo para hacerlo.

En el Sistema de Formación Pública de Profesores de Uruguay, las asignaturas de Didáctica, presentes en los años 2.º, 3.º y 4.º de la carrera, son cursos anuales clave para hacer diagnósticos de grupo, porque en ellas se articulan saberes de la ciencia didáctica con la práctica docente preprofesional que se va desarrollando en paralelo al curso teórico. En particular, la asignatura Didáctica III, ubicada en el 4.º año de la carrera, contiene un curso teórico de didáctica que acompaña y sustenta la práctica preprofesional del profesor en formación, a cargo de un grupo del sistema educativo medio (Grilli Silva & Silva Casterá, 2021).

La supervisión del profesor de Didáctica al docente que hace su práctica preprofesional está orientada a la búsqueda de su autonomía, con una perspectiva relacional y socioafectiva (Andreucci, 2011, 2016; Andreucci & Eisendecker, 2020). Se busca favorecer en todo momento el análisis de la realidad educativa, la reflexión y la implementación de acciones didácticas para mejorar resultados educativos (Grilli Silva & Silva Casterá, 2015).

El profesor que cursa Didáctica III tiene un doble rol: por un lado, es estudiante del instituto que forma profesores; por otro, es asimismo docente en el centro de práctica, donde tiene un grupo-clase del nivel educativo medio. El practicante se hace cargo de él a principios del año lectivo, por lo que debe planificar el curso desde el inicio y llevar adelante todas las funciones inherentes al cargo: impartir las clases, evaluar a los estudiantes, asistir a las reuniones institucionales, vincularse con los jefes de familia y coordinar con los funcionarios del centro de práctica (adscriptos, ayudantes de laboratorio, bibliotecólogos, equipo multidisciplinario, etc.).

Por lo explicado, la asignatura Didáctica III es un espacio clave para organizar, aplicar y procesar una prueba diagnóstica inicial. Este escrito presenta la experiencia educativa al respecto en un instituto de formación docente del norte de Uruguay, llevada a cabo por estudiantes de las carreras de profesorado de Ciencias Biológicas y de Español, durante el año lectivo 2021.

## 2. Descripción de la experiencia educativa

La prueba diagnóstica se elaboró en el espacio del taller de planificación de unidades didácticas para la práctica docente que se tiene en la asignatura Didáctica III del profesorado de Biología (Grilli Silva & Silva Casterá, 2021). Una vez confirmados, a principio del año lectivo 2021, los grupos-clase adjudicados a los profesores practicantes de Biología y de Español, se diseñó en el citado taller una prueba que constaba de dos partes: *Información general* y *Lectura de texto*, con un total de veintiuna preguntas. Se relevó información de los grupos de práctica docente en cinco grandes dimensiones: perfil sociodemográfico familiar, preferencias recreativas, equipamiento tecnológico del hogar, comprensión lectora e información de la realidad pandémica (Tabla 1). En este escrito se presentan resultados de las dos últimas dimensiones.

**Tabla 1.** Dimensiones y variables consideradas en la encuesta aplicada a estudiantes de la Escuela de Administración y Servicios (año lectivo 2021).

Dimensiones	Sección de la encuesta	Preguntas de la encuesta	Variables
1. Perfil socio-demográfico familiar	I - Información general	1, 2, 3, 14 y 15	Nombre, edad, cantidad de personas en el hogar, distancia al centro educativo, espacio físico para el estudio
2. Preferencias recreativas	I - Información general	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11	Cine, música, libros, juegos en pantalla
3. Equipamiento tecnológico del hogar	I - Información general	12 y 13	Equipos informáticos, conectividad
4. Comprensión lectora	II - Lectura de texto	16, 17 y 18	Nivel de lectura literal
4. Comprensión lectora	II - Lectura de texto	19	Nivel de lectura inferencial
4. Comprensión lectora	II - Lectura de texto	20	Nivel de lectura evaluativa
5. Información de la realidad pandémica	II - Lectura de texto	21a y 21b	Nombre de vacuna aplicada en Uruguay, país productor de dicha vacuna
4. Comprensión lectora	II - Lectura de texto	21c	Nivel de lectura creativa

Fuente: Elaboración propia.

En un espacio de coordinación institucional que funciona con participación de todos los profesores de Didáctica III —es decir, de todas las carreras de profesorado,



junto con el equipo de dirección del instituto docente y del centro de práctica —, se presentó a los demás colegas de Didáctica la prueba elaborada para el año 2021. De la coordinación surgieron algunos ajustes en las preguntas y se acordó la aplicación de la encuesta por parte de los profesores practicantes de la carrera de profesorado de Biología.

Toda la educación uruguaya a inicios de 2021 pasó a modalidad virtual, como consecuencia de la pandemia en el país. Por esto, hubo que llevar a cabo la elaboración, la aplicación y el procesamiento de datos de la prueba diagnóstica con y a través de diferentes espacios y medios tecnológicos: plataformas educativas, grupos de WhatsApp, correo electrónico, videoconferencias, dispositivos electrónicos (computadoras de escritorio, computadoras personales, *laptops* XO del Plan Ceibal y *smartphones*), etc.

Los grupos-clase para la práctica docente preprofesional fueron ocho, todos correspondientes al Ciclo Básico Tecnológico de la educación media en Uruguay: cinco grupos de 1.º año y tres grupos de 3.º año. Con el objetivo de comparar la evolución en la comprensión lectora, se aplicó la misma prueba, con algunos ajustes, a los estudiantes que ingresaron en el presente año a la carrera de profesorado de Biología del instituto. Esto fue realizado por los profesores del Departamento de Biología de dicho centro de estudio. Así, se pudieron cotejar las competencias lectoras en los dos niveles educativos: medio (básico-inicial), correspondiente al centro de práctica, y terciario (inicio de la carrera docente), correspondiente al instituto de formación de profesores.

El Ciclo Básico Tecnológico es una opción posible en el tramo de la educación media obligatoria de Uruguay, es decir, luego de la educación primaria. Apunta a “vivenciar e interiorizar en la etapa crucial de la escolaridad obligatoria la ciencia, la tecnología y la técnica, como componentes esenciales de la educación general” (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2007, p. 1). Si bien recibe adolescentes de variados contextos socioeconómicos y culturales, casi un 90 % del alumnado de las escuelas técnicas se caracteriza por pertenecer a los estratos más desfavorecidos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2020). Por su parte, el profesorado de Biología recibe jóvenes que finalizaron la educación media. El nivel académico y el capital cultural de quienes eligen la docencia suelen ser menores a los de quienes optan por otras formaciones terciarias (INEEd, 2019).

Una vez aplicada la prueba en los grupos-clase de la práctica docente preprofesional, se procesaron los datos en el espacio de la asignatura Didáctica III de Biología y de Español. Luego se los socializó con los profesores de esta asignatura en los distintos profesorados, lo que permitió extender los resultados de la prueba a la totalidad de los profesores practicantes (estudiantes que cursaron la asignatura Didáctica III en 2021) de los grupos-clase involucrados.

La evaluación diagnóstica de la comprensión lectora y de la información de la realidad pandémica en los estudiantes se hizo con base en un texto sobre el COVID-19, de redacción propia. Combinó fuentes periodísticas, gubernamentales y académicas: *Los Angeles Times* (7 de marzo de 2020), *BBC News Mundo* (12 de marzo de 2020), el portal del Ministerio de Salud Pública de Uruguay (10 de marzo de 2020) y el de OPS (12 de enero de 2021). El texto

versa sobre el agente causal de la enfermedad; la ciudad y el país donde se originó la pandemia; los síntomas de la enfermedad, así como los órganos del cuerpo a los que afecta, y los tipos de vacunas desarrolladas.

Para el diseño de las preguntas, se tomó como referencia teórica la propuesta de Wilson y Chalmers (1988) (Figura 1). A un nivel literal, el lector debe ser capaz de reconocer en el propio texto la respuesta a la pregunta formulada; para preguntas del nivel inferencial, la respuesta no está explicitada, sino que el lector debe poseer información que le permita entender, por ejemplo, los términos que se utilizan; el nivel evaluativo implica una comprensión global y crítica del texto; finalmente, en el nivel creativo, el lector va más allá de la información que absorbió, y es capaz de generar nuevas ideas y/o aplicar el nuevo conocimiento a otras situaciones.

Se decidió elaborar seis preguntas para cada uno de los niveles de lectura propuestos; algunas de ellas se plantearon en formato cerrado y otras, con carácter abierto (Figura 2). Concretamente, para el nivel literal había preguntas cerradas de opción múltiple (preguntas 16 a 18), y las otras eran preguntas abiertas. La pregunta 21, por ejemplo, constaba de tres partes: dos de ellas sondeaban la información de los estudiantes sobre la realidad específica del Plan Nacional de Vacunación que se venía llevando a cabo en el país.

El soporte informático para la aplicación del diagnóstico fue un formulario de Google. La mayoría de los estudiantes contestó a través de dispositivos móviles, principalmente celulares.

Lectura literal: ¿Qué dice el texto?

Lectura inferencial: ¿Qué informaciones no dice el texto pero necesito saber para entenderlo?

Lectura evaluativa: ¿Cuáles son las ideas más importantes? ¿Qué ideas nuevas me aporta el texto que no sabía? ¿Qué valoración hago de las ideas del texto?

Lectura creativa: ¿Para qué me sirve este texto? ¿Estas ideas pueden ser útiles para interpretar otros fenómenos?

Fig. 1. Niveles de lectura.

Fuente: Sardà et al., (2006).

Pregunta 16. A partir de lo que leíste en el texto, ¿COVID-19 y coronavirus son lo mismo? Tanto si tu respuesta es “sí” como si es “no”, explícala.

Pregunta 17. ¿En cuál de los siguientes países tuvo origen la enfermedad que se viene expandiendo por el mundo? (5 opciones)

Pregunta 18. La insuficiencia renal, ¿es un síntoma habitual? (2 opciones: sí y no)

Pregunta 19. Los siguientes términos se utilizan en el texto: *exento*, *síntoma*, *patógeno* y *virus*. Defínelos, es decir, explica qué entiendes tú que significa cada uno.

Pregunta 20. ¿Cuántas estrategias, formas o tipos de vacunas plantea el texto? Explica con tus palabras qué diferencias encuentras entre ellas.

Pregunta 21. En Uruguay se vacunó en primer lugar a docentes, policías y bomberos. Sobre esta vacuna te preguntamos: a. ¿sabes cómo se llama?; b. ¿cuál es el país que la generó?; c. ¿sabes a cuál de las estrategias (formas o tipos) que plantea el texto se ajusta?

Fig. 2. Preguntas del cuestionario para el diagnóstico de la comprensión lectora.

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Resultados y discusión

A partir de un estudio realizado sobre un total de 238 estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico de la educación media y 72 estudiantes de 1.º año de profesorado de Biología, se elaboraron las tablas en las cuales se presentan y analizan los resultados.

En la [tabla 2](#) se presenta la cantidad de estudiantes que participaron en la prueba diagnóstica.

**Tabla 2.** Estudiantes participantes de la prueba diagnóstica.

Nivel educativo	Formularios recibidos (%)	Formularios no entregados (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	48	52	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	61	39	100

Fuente: Elaboración propia.

Identificamos que, en los grupos de práctica docente preprofesional, menos de la mitad de los estudiantes envió el formulario del diagnóstico solicitado. Los profesores practicantes se encontraron en el inicio de sus pasantías con una triste realidad: fueron pocos los alumnos adolescentes que efectivamente se conectaron y mantuvieron continuidad con el desarrollo de la propuesta de diagnóstico al inicio del año lectivo. Seguramente el antecedente inmediato, el año 2020 —en que se dieron clases en línea y en que la inasistencia a clase durante el primer semestre no repercutió en la acreditación de fin de curso—, incidió en esta baja participación.

En la institución de formación docente se tuvo también un porcentaje bajo de implicación, ligeramente superior al 60 %. La explicación apunta al siguiente hecho: son muchos los estudiantes que año a año se inscriben para la carrera de profesor como una segunda opción, “por si no ingresan a la universidad” o “por si no realizan otra cosa”. Entonces, varios inscriptos para cursar la carrera docente desertan en las primeras semanas del primer año. Estudios como los de la ANEP (2013) y el INEED (2019) ofrecen evidencia al respecto: los egresados de la educación media con mejor desempeño suelen preferir profesiones no docentes, y el ingreso a la carrera de profesorado se da cuando por una u otra razón no pueden acceder a la universidad.

En la [tabla 3](#) se presentan los datos de la primera pregunta de la prueba diagnóstica que refiere al texto.

**Tabla 3.** Resultados de la pregunta 16.

Lectura de texto: ¿COVID-19 y coronavirus son lo mismo?			
Nivel educativo	Respuesta: No (%)	Respuesta: Sí/No contesta (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	25	75	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	82	18	100

Fuente: Elaboración propia.

Es una pregunta de nivel literal que se responde tras leer la primera oración del texto. A pesar de lo sencillo y directo de la pregunta, solo un 25 % de los estudiantes de educación media la respondió adecuadamente. A nuestro juicio, primó en los adolescentes una respuesta basada en lo que se comunica formal e informalmente sobre el tema, por sobre la lectura comprensiva del texto. Concretamente nos referimos a que es frecuente usar en la cotidianidad, incluyendo los medios de comunicación, los términos *COVID-19* y *coronavirus* como sinónimos o equivalentes. Por el contrario, el texto presentado en la prueba diagnóstica diferencia de manera explícita la enfermedad de su agente causal.

En comparación, los estudiantes del profesorado de Biología supieron diferenciar los dos términos; más de un 80 % lo hizo acertadamente. Suponemos que el resultado se explicó no solo por la lectura comprensiva del texto sino por los conocimientos previos de jóvenes que hacen la opción de profesorado de Biología.

En la [tabla 4](#) se presentan los datos de la segunda pregunta de la prueba diagnóstica que refiere al texto.

**Tabla 4.** Resultados de la pregunta 17.

Lectura de texto: País de origen de la pandemia			
Nivel educativo	Respuesta: China (%)	Respuesta: Otro país/No contesta (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	90	10	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	100	0	100

Fuente: Elaboración propia.

En esta pregunta, que también es de nivel literal, hay un resultado global muy bueno: un 95 % de los lectores respondió acertadamente. En la explicación, sobre todo para los estudiantes adolescentes, creemos que la difusión que los medios de comunicación han hecho sobre el origen chino de la pandemia incidió fuertemente. Desde sus inicios, las noticias asociaron clara e insistentemente la actual pandemia con la ciudad de Wuhan.

En la [tabla 5](#) se presentan los datos de la tercera pregunta de la prueba diagnóstica que refiere al texto.

**Tabla 5.** Resultados de la pregunta 18.

Lectura de texto: La insuficiencia renal, ¿es un síntoma habitual?			
Nivel educativo	Respuesta: No (%)	Respuesta: Sí/No contesta (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	46	54	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	89	11	100

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en las anteriores preguntas, los resultados son mejores en los jóvenes que ingresan a la carrera de profesorado que en los adolescentes del sistema educativo medio. Se trata de una pregunta que claramente se

responde en el propio texto (nivel literal), pero los resultados evidencian una baja comprensión lectora.

En el nivel de lectura literal se da al texto el sentido exacto que se extrae de las palabras, sin que intervenga análisis alguno por parte del lector. No requiere generar conclusiones propias ni una participación activa, sino una comprensión simple o superficial del contenido.

No obstante, el nivel literal implica la lectura minuciosa del texto, deteniéndose en el sentido de las palabras, párrafo por párrafo. Se deben identificar las ideas principales de cada apartado, aunque se procese la información sin efectuar interpretaciones, valoraciones ni conclusiones.

A diferencia de las dos preguntas anteriores, que también se responden en el propio texto, el tema o contenido de esta tiene mucho menos difusión en los medios de comunicación. Por fuera de los síntomas y complicaciones en el sistema respiratorio, se habla poco en la cotidianidad de los efectos o consecuencias del COVID-19. La baja cantidad de aciertos en las respuestas da cuenta directamente de una escasa comprensión del texto.

En la [tabla 6](#) se presentan los datos de la cuarta pregunta del nivel literal, referida al término *exento*.

**Tabla 6.** Resultados de la pregunta 19 (1.º término).

Lectura de texto: Definición del término <i>exento</i>			
Nivel educativo	Respuesta: Adecuada (%)	Respuesta: No adecuada/ No contesta (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	5	95	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	95	5	100

Fuente: Elaboración propia.

Aquí, la diferencia entre los adolescentes y los jóvenes que ingresan al nivel terciario es abismal. Solo un 5 % de los alumnos de educación media evidencian conocer el término *exento*; el 95 % no lo definió o lo definió mal.

Un aspecto a considerar en la interpretación de los resultados es el efecto que tienen la lectura y la escritura digitales, tan características y cotidianas en la sociedad actual. Las relaciones e interacciones del adolescente están en gran parte mediadas por la tecnología. Estudios como el de Vázquez et al. (2015) han demostrado que la escritura digital, especialmente la de WhatsApp, afecta la variación ortotipográfica: predominan la ausencia de mayúsculas y tildes, así como la duplicación, la unión o la abreviación de palabras. El manejo de un léxico reducido es seguramente también otra característica que habrá que demostrar, y que afecta la comprensión de textos.

La adquisición del léxico durante la infancia tardía y la adolescencia resulta importante, pues predice el logro académico y tiene un papel esencial en el desarrollo cognitivo de los sujetos (Dockrell & Messer, 2004). Son varios los estudios que plantean la relación existente entre la cantidad de vocabulario de un individuo y su comprensión lectora: los jóvenes con un mayor vocabulario comprenden más de lo que leen, y los buenos lectores ad-

quieran un vocabulario más amplio que los menos competentes (Baumann, 2009; Beck et al., 2008).

Es en los primeros dos niveles de educación cuando habitualmente se multiplica varias veces el léxico de las personas: de unas 7000 palabras a los seis años a unas 50 000 al concluir la educación media (Irvin, 1990; Nippold, 2007). Los resultados de nuestro diagnóstico se explican por este crecimiento del léxico: un 95 % de los ingresantes a la educación terciaria evidencian conocer el término *exento*, en tanto que en los adolescentes solo un 5 % lo hace; algo similar sucede con los otros términos incluidos en la pregunta 19 de la prueba. A su vez, el resultado obtenido es una señal de alerta para nuestros profesores practicantes: es necesario llevar a cabo, en los cursos de la práctica preprofesional, un proceso de enseñanza-aprendizaje que efectivamente coloque a los adolescentes en situaciones en que no solo aprendan nuevas palabras, sino que las usen con eficacia y adecuación (Hess, 2013).

Diferentes conocimientos y estrategias se ponen en juego a la hora de leer y atribuir sentido al texto, pero hay que poder entender más allá de la información y apropiarse de esos recursos que permiten desarrollar las capacidades de comprensión. En palabras de Cassany (2006), "leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales" (p. 38). Además, hay que considerar varios aspectos en la adquisición de la lectura que tienen que ver con el medio y la comunidad en que se encuentra el hablante. Como plantea Cassany (2006), "no basta con saber descodificar las palabras" (p. 12). El léxico reducido que evidencian tener los estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico seguramente está dado en buena medida por el contexto socioeconómico y cultural de la población que mayormente ingresa a esta opción de la educación media (INEEd, 2020).

En la [tabla 7](#) se presentan los datos de la cuarta pregunta del nivel literal, referida al término *síntoma*.

**Tabla 7.** Resultados de la pregunta 19 (2.º término).

Lectura de texto: Definición del término <i>síntoma</i>			
Nivel educativo	Respuesta: Adecuada (%)	Respuesta: No adecuada/ No contesta (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	9	91	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	90	10	100

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas para este segundo término incluido en la encuesta son similares a las del anterior: solo un 9 % de los adolescentes pudo definirlo adecuadamente; 91 % no lo pudo hacer o no respondió. Si bien a diferencia del término anteriormente propuesto este es más técnico, asociado a las ciencias médicas, la utilización de la palabra *síntoma* es frecuente en la cotidianidad. Es casi ineludible



incluirla cuando hablamos o informamos sobre una enfermedad. En el contexto de la actual pandemia, desde el comienzo se viene haciendo mención de los síntomas y signos que caracterizan al COVID-19.

Este resultado del diagnóstico sirvió para enfatizar a los profesores de Biología en formación la necesidad de asistir, desde la asignatura, en la precisión de términos que frecuentemente se utilizan en los medios de comunicación y en la cotidianidad (como *síntoma* y *signo* de una enfermedad). La enseñanza de las ciencias biológicas debe estar guiada por el objetivo de aportar para la vida, al alfabetizar científicamente y contribuir a formar ciudadanía (Dalmás & Grilli, 2016; Gutiérrez Pérez, 2011; Rodríguez et al., 2011).

En las tablas 8 y 9 se presentan más datos de la cuarta pregunta del nivel literal. Los términos a definir aquí son *patógeno* y *virus*.

**Tabla 8.** Resultados de la pregunta 19 (3.º término).

Lectura de texto: Definición del término <i>patógeno</i>			
Nivel educativo	Respuesta: Adecuada (%)	Respuesta: No adecuada/ No contesta (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	2	98	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	96	4	100

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 9.** Resultados de la pregunta 19 (4.º término).

Lectura de texto: Definición del término <i>virus</i>			
Nivel educativo	Respuesta: Adecuada (%)	Respuesta: No adecuada/ No contesta (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	2	98	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	40	60	100

Fuente: Elaboración propia.

Los dos términos referidos son técnicos y están asociados a las ciencias biológicas. En los adolescentes se reitera el bajo porcentaje de conocimiento para realizar una definición o conceptualización adecuada de los vocablos: solo un 2 % de las respuestas dadas son correctas.

Al igual que lo dicho para la anterior pregunta del diagnóstico, el resultado obtenido sirvió para reforzar la necesidad de ajustar el tratamiento de temas propuestos en los programas de las asignaturas de Biología, apuntando a que sea una ciencia útil, que asista en el entendimiento de situaciones de la vida cotidiana y a la formación ciudadana.

Desarrollar una ciencia escolar que aporte a la comprensión de la actual pandemia es impostergable. En la coyuntura sanitaria nacional y mundial que atravesamos, la asignatura de Biología de la educación media obligatoria puede y debe clarificar los términos que se utilizan a diario

en los medios de comunicación. Por esto, más allá de los contenidos que propongan los programas oficiales de las mencionadas asignaturas, buscamos formas de abordarlos en conexión con los conceptos de *virus*, *SARS-CoV2*, *pandemia*, *diagnóstico*, *PCR*, *test*, entre otros.

En Uruguay, el programa de Biología de 1.º año de Ciclo Básico se enfoca en la unidad y diversidad de los seres vivos, proponiendo temas como niveles de organización de la vida, sistemas de clasificación de los organismos, funciones características de los seres vivos (nutrición, reproducción y relación), etc. Desde la asignatura Didáctica III buscamos incorporar, en todas y cada una de las unidades temáticas propuestas por el programa oficial, el estudio de los virus y en particular del nuevo coronavirus.

En la tabla 10 se presentan los datos de la quinta pregunta de la prueba diagnóstica que refiere al texto.

**Tabla 10.** Resultados de la pregunta 20.

Lectura de texto: ¿Cuántas estrategias, formas o tipos de vacunas plantea el texto?			
Nivel educativo	Respuesta: Cuatro tipos (%)	Respuesta: Distinta a cuatro tipos/ No contesta (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	0	100	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	23	77	100

Fuente: Elaboración propia.

El quinto y último párrafo del texto refiere específicamente los tipos o estrategias que utiliza la ciencia actual para producir vacunas. Luego de haberse presentado dos formas o tipos de producción, se dice explícitamente: "...un tercer tipo de vacuna...". El texto desarrolla esta explicación para luego extenderse: "Las vacunas más modernas no utilizan ninguna de las estrategias antes señaladas...", y se pasa a explicar la cuarta y última estrategia o tipo de vacuna.

Esta pregunta es del nivel de lectura evaluativa (Wilson & Chalmers, 1988). Se requiere establecer relaciones, sobre todo comparativas, para comprender la información. Esto implica identificar la idea principal del párrafo — es decir, sobre qué aspecto del tema general se centra — para extraer la principal conclusión de esta parte final del texto, a saber: existen cuatro tipos o formas de hacer vacunas.

Los resultados del diagnóstico muestran que en el nivel educativo medio ninguno de los adolescentes pudo responder adecuadamente. El resultado es coincidente con otros estudios y pruebas internacionales que constatan las dificultades importantes que tienen nuestros jóvenes para la comprensión lectora (ANEP, 2017; INEE, 2020). En la escala de desempeño de lectura de las Pruebas PISA, Uruguay se ubica en el nivel 2 (de un total de 6), que se define como "umbral de competencia" lectora.

En el profesorado de Biología este resultado en particular sirvió para que los estudiantes de la carrera tomaran conciencia de la situación, y respondieran con la utilización, sostenida a lo largo del año, del texto como recurso para la enseñanza-aprendizaje de los temas de ciencia.

Dentro de la planificación para el trabajo con los practicantes, hay que desarrollar la competencia comunicativa, para lo cual es necesario lograr que los estudiantes reflexionen en distintas situaciones de comprensión y producción acerca de los fenómenos lingüísticos. Por esa razón, los contenidos gramaticales no pueden quedar afuera de su enseñanza: son los que favorecerán la comprensión del texto para conseguir asimismo la transmisión y la producción. La competencia comunicativa se da por el conjunto de elementos lingüísticos y textuales que el hablante tiene dentro del escenario de sus posibilidades, junto con la habilidad para establecer juicios frente a las reglas y estructuras planteadas en cada situación.

En este sentido, el docente practicante – tanto en el profesorado de Español como en los demás – podrá llevar adelante la selección de contenidos, la elaboración de actividades y la diagramación de las clases de manera que permitan un espacio para la reflexión, la discusión, la construcción de conceptos y también el manejo del error desde un punto de vista constructivo (Gaspar & Otañi, 2004).

Los resultados obtenidos para los ingresantes a la carrera de profesorado de Biología, si bien son mejores a los del nivel educativo medio, son también bajos y preocupantes. Menos de un cuarto de los estudiantes dio una respuesta adecuada a la pregunta formulada. El nivel de lectura evaluativo tampoco está desarrollado en quienes ingresan a la carrera docente. Nuestros resultados son coincidentes con otras investigaciones realizadas en estudiantes universitarios (Echevarría & Gastón, 2002; Ríos & Espinoza, 2019; Ruiz Xicar, 2020; Sáenz, 2018).

En las tablas 11 y 12 se presentan los datos de los ítems 21a y 21b, pertenecientes a la sexta pregunta de la prueba diagnóstica que hace referencia al texto.

**Tabla 11.** Resultados de la pregunta 21a.

Lectura de texto: Nombre de vacuna aplicada a docentes, policías y bomberos			
Nivel educativo	Respuesta: Sinovac (%)	Respuesta: Otro laboratorio/ No contesta (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	3,5	96,5	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	59	41	100

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 12.** Resultados de la pregunta 21b.

Lectura de texto: País de origen de vacuna aplicada a docentes, policías y bomberos			
Nivel educativo	Respuesta: China (%)	Respuesta: Otro país/No contesta (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	9	91	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	59	41	100

Fuente: Elaboración propia.

Se buscó aquí conectar la temática general del texto con la información sobre vacunación anti COVID-19 proporcionada por los medios de comunicación nacional y local. Para ello, se sondeó el nivel de información de los jóvenes acerca de noticias de la pandemia en el contexto nacional. Cuando se aplicó la prueba diagnóstica, Uruguay había comenzado la vacunación; se informaba a diario sobre el Plan Nacional que se estaba llevando adelante. Los primeros vacunados en el país fueron los docentes, policías y bomberos, con dosis de Sinovac, vacuna comprada a China. Esta información no se proporcionó en el texto de la prueba.

Los resultados muestran que el nivel de información de los jóvenes adolescentes sobre las acciones de salud contra una enfermedad de enorme impacto en el país y en el mundo es bajísimo. A pesar de que la pandemia del COVID-19 es un evento que trastocó prácticamente todas las actividades de Uruguay, menos de un 10 % pudo responder adecuadamente las preguntas sobre las vacunas administradas.

El plano social no exige a los estudiantes, en especial a los adolescentes, de conocer la realidad en que se encuentran. El impacto de la pandemia potenció la desidia usual de los adolescentes ante los informativos y la prensa en general, pues tampoco identifican modelos adultos a seguir. La brecha generacional se ha desdibujado, lo cual hace que la visión del adolescente posmoderno esté centrada en el plano de la inmediatez, en la cultura de lo descartable. Las relaciones vinculares con el otro y con la realidad actual son un tanto escurridizas, efímeras y pasajeras. Di Segni y Obiols (2008) expresan al respecto su pensamiento a través de las palabras de Gilles Lipovetsky: “La sociedad posmoderna es la era del vacío en la que los sucesos y las personas pasan y se deslizan, en la que no hay ídolos ni tabúes definitivos” (p. 62).

En los jóvenes ingresantes a la carrera de profesorado, el nivel de información sobre el Plan Nacional de Vacunación COVID-19 que está llevando adelante el país es sustancialmente mejor: casi un 60 % respondió adecuadamente.

Entendemos también que muchos de los estudiantes de profesorado han sorteado diversos obstáculos para encontrarse en la situación actual (mudarse a ciudades diferentes, aprender a manejarse por sus propios medios, procurar independizarse), lo que seguramente los lleva a pensar en cómo la madurez implica la asunción de diferentes roles y también la toma de decisiones.

En la tabla 13 se presentan los datos del ítem 21c de la prueba diagnóstica.

**Tabla 13.** Resultados de la pregunta 21c.

Lectura de texto: Tipo de vacuna aplicada a docentes, policías y bomberos			
Nivel educativo	Respuesta: Virus inactivado (%)	Respuesta: Otro/ No contesta (%)	Total (%)
Estudiantes de Ciclo Básico Tecnológico	2	98	100
Estudiantes de 1.º año del profesorado de Biología	34	66	100

Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta corresponde al nivel de lectura más alto propuesto por Wilson y Chalmers (1988), el nivel creativo. Aquí se puede detectar no solo la comprensión de lo leído, sino la aplicación de ideas y conceptos presentados por el texto a una situación o tema externo a él. Esta lectura implica valoraciones y juicios que se elaboran tanto a partir del texto leído como de las relaciones que se pueden establecer con otros textos y datos a disposición. La lectura creativa supone también un vínculo con la escritura: solo esta nos permitirá dotar de una estructura cohesiva y coherente a la valoración crítica de lo leído.

Aquí los resultados son también muy bajos. Solo un 2 % de los adolescentes logró aplicar la información del texto para fundamentar lo que estaba ocurriendo en el país con la vacunación. Los jóvenes ingresantes a la carrera de profesorado en Biología tampoco muestran un buen resultado: solo un tercio de las respuestas dadas son satisfactorias.

Se refuerza así la necesidad de estimular y desarrollar, desde las distintas asignaturas de la educación formal, a lectores que vayan más allá de la información que les transmite el texto; lectores que sean capaces de generar nuevas ideas, situaciones o personajes, transformando el texto leído en un nuevo producto según sus propias ideas, gustos y necesidades.

#### 4. Conclusiones y reflexiones finales

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo en el que intervienen sistemas atencionales y de memoria del sujeto, junto con procesos de codificación y percepción, así como operaciones inferenciales basadas en conocimientos previos y de contexto (Gernsbacher, 1996). Es claro entonces que no solo importan el texto, su contenido y su estructura, sino la interacción activa que se produce entre el texto y el sujeto (Royer & Cunningham, 1981). Se da una verdadera transacción entre ambos: son preponderantes los conocimientos previos, las capacidades y habilidades que tenga el lector (Rosenblatt, 1988). El desarrollo de estas capacidades y habilidades debe ser un objetivo explícito y claro en la formación de los profesores.

La prueba diagnóstica aplicada en el nivel terciario, al ingresar a la carrera docente, mostró que, si bien hay un desempeño general mejor al del nivel educativo medio en los cuatro niveles de lectura considerados, el desarrollo de competencias de comprensión lectora es bajo. Cuando se ingresa a la carrera de profesorado, el estudiante se inserta en una nueva cultura discursiva, propia de la disciplina seleccionada, para lo cual debe adquirir competencias lectoras que no solo le permitirán abordar textos académicos y científicos, sino también enseñarlas. El Sistema de Formación Docente tiene en este sentido un doble desafío: desarrollar competencias lectoras en el profesor en formación y habilitarlo para enseñarlas a los jóvenes adolescentes.

La realización de pruebas diagnósticas —elaboradas, aplicadas y analizadas colectivamente entre tutores y profesores practicantes de distintas áreas— en las prácticas docentes pre-profesionales es una tarea muy formativa, pues apunta a una práctica reflexiva y con ello a la toma de decisiones didácticas construidas y consensuadas por el colectivo. Estas pruebas brindan insumos para una planificación didáctica anual de las asignaturas, fundamentada en condiciones, recursos y saberes de los destinatarios de la enseñanza: los alumnos. Por otra parte, está claro que el diagnóstico inicial de un grupo-clase no debe invalidar la aplicación de otras pruebas específicas que aportan al desarrollo de las unidades temáticas propias de cada asignatura.

El examen que realizamos en nuestro instituto con los profesores practicantes de Biología y Español, a inicios del año lectivo,

mostró importantes dificultades de los estudiantes de educación media en cuanto a comprensión lectora, lo que coincide con resultados de otras investigaciones nacionales e internacionales. Los resultados de la prueba se presentaron en gráficas y tablas y se compartieron con los profesores practicantes de las demás asignaturas; esto evitó la superposición o reiteración de pruebas diagnósticas, al tiempo que brindó insumos para la organización anual de los cursos. De esta forma, la planificación didáctica anual de cada asignatura en los grupos de práctica docente pre-profesional se hizo con y a partir de los resultados de la prueba.

En Didáctica III del profesorado de Biología, la realización, la aplicación y el análisis de resultados de la prueba diagnóstica fue muy formativo para los profesores practicantes, en varios aspectos. Uno especialmente relevante fue el reconocimiento de la importancia de ajustar a la realidad pandémica el tratamiento de los temas de los programas oficiales, apuntando claramente a una alfabetización científica que aporte al entendimiento de las noticias y de las acciones de salud llevadas a cabo desde el Gobierno. Otro aspecto fue la jerarquización del texto como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias biológicas. Se lo utilizó de manera sostenida a lo largo de la práctica docente pre-profesional (que en el primer semestre fue en modalidad virtual y en el segundo, presencial) para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos. Además, se utilizaron consignas de trabajo que apuntaron claramente a los cuatro niveles de lectura para textos experimentales de ciencia (Sardà et al., 2006).

En Didáctica III del profesorado de Español, los resultados del diagnóstico permitieron a los profesores practicantes valorar especialmente el trabajo sostenido en la asignatura desde las macrohabilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. Al momento de formular las consignas de trabajo, representó un logro significativo entender que los registros lingüísticos de sus estudiantes representaban los significados que fueron otorgando a su mundo; la interpretación de las consignas se vio limitada por el escaso vocabulario que manejan. Así, fue necesario pensar estrategias que durante el desarrollo de los contenidos conceptuales permitieran fortalecer la comprensión y favorecer los aprendizajes, a la luz de las competencias comunicativas.

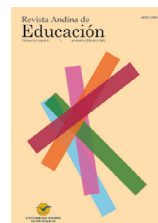
El sistema educativo en sus diferentes niveles debería generar espacios pedagógicos donde se enseñen de manera sostenida procedimientos de comprensión lectora. Las capacidades y habilidades del lector son, como todas, cualidades a desarrollar, y la educación formal tiene un papel importantísimo que cumplir en ello.

#### 5. Referencias

- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. Biblioteca para la Actualización del Maestro (BAM) / Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Andreucci, P. (2011). La dimensión interaccional en la supervisión de prácticas docentes: Una aproximación desde la transdisciplinariedad. *Calidad en la Educación*, 34, 185-202. doi: <http://doi.org/10.31619/caledu.n34.135>
- Andreucci, P. (2016). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: Una propuesta de reconstrucción desde la complejidad. *Perspectiva Educacional*, 55(2), 3-20. doi: <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.463>
- Andreucci, P., & Eisendecker, E. (2020). La autonomía del docente en formación: Un análisis desde la perspectiva relacional en el contexto de supervisión pedagógica. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 4-23. doi: <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1102>








- ANEP (2007). *Educación Media Básica: Ciclo Básico Tecnológico: Plan de Estudios 2007*. Sitio oficial de la República Oriental del Uruguay.
- ANEP (2013). *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. ANEP.
- ANEP (2017). *Uruguay en PISA 2015. Primer informe de resultados*. ANEP.
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
- Baumann, J. (2009). Vocabulary and Reading Comprehension: The Nexus of Meaning. En S. Israel y G. Duffy (eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 323-334). Routledge.
- Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2008). *Creating Robust Vocabulary: Frequently Asked Questions & Extended Examples*. The Guilford Press.
- Bombelli, E., & Barberis, J. (2012). Importancia de la evaluación diagnóstica en asignaturas de nivel superior con conocimiento preuniversitario. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 5(13).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Graó.
- Dalmás, D., & Grilli Silva, J. (2016). Publicidad y concepciones de evolución biológica. Ciencia, cotidianidad y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación en Biología*, 19(1), 100-111.
- Di Segni, S., & Obiols, G. (2008). *Adolescencia, posmodernidad y escuela: La crisis de la enseñanza media*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Dockrell, J., & Messer, D. (2004). Lexical Acquisition in the Early School Years. En R. Berman (ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 35-52). John Benjamins.
- Echevarría, M., & Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74.
- Fuentes Monsálvez, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, 31(125), 23-37.
- Gaspar, M., & Otañi, L. (2004). La gramática. En M. Alvarado (coord.), *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-100). Universidad Nacional de Quilmes.
- Gernsbacher, M. (1996). The Structure Building Framework: What It Is, What It Might Also Be and Why. En B. Britton y A. Graesser (eds.), *Models of Understanding Text* (pp. 289-311). Lawrence Erlbaum.
- Grilli Silva, J., & Silva Casterá, L. (2015). Análisis colectivo de las prácticas de aula. Dispositivos en la formación inicial de profesores que favorecen el aprendizaje colaborativo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 29(15), 69-89.
- Grilli Silva, J., & Silva Casterá, L. (2021). Contextos formativos de las prácticas docentes pre-profesionales, en el Ce. R. P. del Litoral. *Revista Paradigma*, 42(2), 185-205.
- Gutiérrez Pérez, C. (2011). La ciencia en la vida cotidiana. *Cuadernos de Pedagogía*, 408, 38-40.
- Hess, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Revista Actualidades en Psicología*, 27(115), 113-127.
- INEED (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. INEEEd.
- INEED (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. INEEEd.
- Irvin, J. (1990). *Reading and the Middle School Student: Strategies to Enhance Literacy*. Allyn and Bacon.
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Pro-Ed.
- Porta, M. (2018). La importancia de la evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes. La problemática de la nivelación en grupos heterogéneos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 19(35), 179-181.
- Ríos, S., & Espinoza, R. (2019). Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas. *Revista Educación*, 43(2), 1-28.
- Rodríguez, D., Izquierdo, M. y López, M. (2011). Por qué y para qué enseñar ciencias. En *Las Ciencias Naturales en Educación Básica: Formación de ciudadanía para el siglo XXI*. SEP.
- Rosenblatt, L. (1998). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Technical Report No. 416.
- Royer, J., & Cunningham, D. (1981). On the Theory and Measurement of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 6(3), 187-216. doi: [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(81\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0361-476X(81)90001-1)
- Ruiz Xicará, M. (2020). Niveles de comprensión lectora en la educación superior. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 175-184. doi: <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.35>
- Sáenz, B. (2018). La comprensión lectora en jóvenes universitarios de una escuela formadora de docentes. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 609-618.
- Sardà, A, Márquez, C., & Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), 290-303.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Vázquez, E., Mengual, S., & Roig, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 83-105. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000100005>
- Wilson, J., & Chalmers, I. (1988). Reading Strategies for Improving Student Work in the Chem Lab. *Journal of Chemical Education*, 65(11), 996-999. doi: <https://doi.org/10.1021/ed065p996>



## Las redes sociales para fomentar la interculturalidad en la educación superior

Social networks to promote interculturality in higher education

Danilo Marcelo Diaz Quichimbo<sup>a</sup>  , Jeferson Dario Crespo Asqui<sup>a</sup>  , Mónica Joselyn Contreras Moina<sup>a</sup>  

<sup>a</sup> Universidad Nacional de Educación. Departamento de Profesionalización Docente. Av. Soasti y 5 de Agosto, código postal 140101, Macas, Ecuador

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 21 de noviembre de 2021

Aceptado el 16 de febrero de 2022

Publicado el 13 de abril de 2022

#### Palabras clave:

Digiculturalidad  
Educación superior  
Innovación  
Interculturalidad  
Redes sociales

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received November 21, 2021

Accepted February 16, 2022

Published April 13, 2022

#### Keywords:

Digiculturalism  
Higher education  
Innovation  
Interculturality  
Social networks

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la relación que existe entre las redes sociales y las prácticas interculturales en la educación superior. Se utilizó un enfoque cualitativo apoyado en la metodología investigación-acción y en la técnica descriptiva, con lo cual se verificó el planteamiento problemático. Como resultado se obtuvo que el uso de las redes sociales promueve la interculturalidad por sus múltiples ventajas: comunicación, interacción, facilidad de uso y participación de la comunidad educativa. Se logró incentivar la práctica de los principios interculturales y la valoración del uso de las redes sociales de forma innovadora, así como la generación de espacios en que los docentes fomenten entre los estudiantes la presencia de valores culturales en el campo educativo.

### ABSTRACT

This article analyzes the relationship between social networks and intercultural practices in higher education. A qualitative approach was applied through an action-research methodology and a descriptive technique. As a result, it was obtained that social networks promote interculturality due to their multiple advantages: communication, interaction, ease of use, and participation in the educational community. It was possible to encourage the practice of intercultural principles and the appreciation of the use of social networks in an innovative way and the generation of spaces in which teachers foster the presence of cultural values in the educational field among students.

© 2022 Diaz Quichimbo, Crespo Asqui, & Contreras Moina. CC BY-NC 4.0

## 1. Introducción

La presente investigación nace tras identificar dificultades en la conformación de equipos de trabajo para realizar diferentes actividades académicas en los docentes-estudiantes de octavo semestre de las carreras de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe a Distancia de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en el Centro de Apoyo Macas-Morona Santiago. Los estudiantes tienen marcados sus grupos y por ello se producen procesos de exclusión, discriminación y promoción de estereotipos y prejuicios entre las culturas a las que pertenecen (shuar, achuar, kichwa y mestiza). Esto no permite disfrutar de verdaderos procesos inclusivos e interculturales, en apego a los principios del Buen Vivir. Es evidente que la mayo-

ría de los alumnos tienen vergüenza de expresarse en su lengua materna; esto ocasiona que se pierda la identidad cultural y no se revaloricen los saberes ancestrales propios de cada pueblo. A partir de esta problemática, surge la idea de introducir las redes sociales como un medio para que los estudiantes fomenten y vivan la interculturalidad.

Las redes sociales son portadoras de espacios para convivir entre todos. En tal sentido, Morales Zúñiga (2011) menciona que se encargan de reconstruir las formas que se encuentran invisibles en una estructura social determinada, con el objetivo de acceder a los contenidos que encierran. Así, las redes sociales actualmente se han constituido en un modo de comunicación efectiva al cual la mayoría de las personas tiene acceso, generalmente de manera gratuita: permiten compartir información sin im-

portar la distancia y tiempo. Por ello, los estudiantes de las carreras a distancia del Centro de Apoyo Macas-Morona Santiago de la UNAE, al encontrarse en lugares donde la señal telefónica es defectuosa, han optado por utilizar redes sociales como WhatsApp, Facebook y Messenger para mantenerse en contacto con los docentes y entre compañeros. Por otro lado, usan YouTube para reforzar los aprendizajes.

Los estudiantes emplean estas aplicaciones en sus celulares, lo cual representa una ventaja, pues no todos cuentan con una computadora y esto permite la convivencia en cualquier momento y espacio. Kuz y sus colaboradores (2016) estiman que las redes sociales se definen como aquellos medios que permiten la socialización, la interacción entre los sujetos. Con ello se pueden contextualizar las realidades: las culturas shuar y achuar presentan mayor dificultad en el acceso y conexión a las tecnologías, en relación con los miembros de la cultura kichwa y los mestizos, que tienen mayor acceso a las TIC.

El aprendizaje fuera de las aulas de clase, por medio de un equipo como el teléfono celular o el ordenador, forma parte de la digiculturalidad, que permite la creación de una comunidad escolar en la cual todos interactúan: docentes, representantes y estudiantes, que además colaboran en el proceso académico de forma activa (Rodríguez, 2017). Mediante el uso de las redes sociales se puede generar un ambiente más interactivo, amigable, innovador y eficiente, de manera que en la comunidad educativa se generen escenarios saludables para la conservación de la identidad cultural en el marco de los valores, costumbres, tradiciones y territorios de cada pueblo.

Según Tello (2007), las redes sociales brindan muchas ventajas en el campo social y educativo, tales como la facilidad de manejo y la comunicación, la transmisión, el almacenamiento y el procesamiento de información. Deben ser bien utilizadas para apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de los estudiantes, aprovechando que constituyen procesos innovadores que atraen la atención de quien les da uso.

La interculturalidad es un tema amplio y de mucha importancia en el entorno social y en la educación. La Constitución y el Ministerio de Educación del Ecuador garantizan la educación intercultural bilingüe y dan libertad a los pueblos y nacionalidades para educar con pertinencia cultural y lingüística, preservando conocimientos ancestrales como la lengua y las costumbres, que deben ser transmitidos para conservar su identidad. En este sentido, Cano y sus colaboradores (2016) consideran que las competencias interculturales se deben desarrollar en cada asignatura —tanto de pregrado como de posgrado— con la ayuda de pedagogías activas como wikis, videos, foros, tarjetas, imágenes, etc., que permitan la valoración de costumbres, tradiciones, saberes, creencias y habilidades de cada cultura, para con ello ubicar la interculturalidad de forma transversal en la educación.

Krainer y sus colaboradores (2017) estiman que es necesario diseñar y aplicar instrumentos que fortalezcan la producción de conocimientos desde la cosmovisión y los contextos de los pueblos. De lo contrario, si solo se emplean modelos occidentales, no se logrará enfatizar la interculturalidad y el diálogo de saberes.

Entre tanto, para Cruz y sus colaboradores (2019), las nuevas tecnologías —entre ellas las redes sociales— facilitan la creación de agrupaciones virtuales de enseñanza intercultural, en las cuales puede participar toda la comunidad educativa para generar un aprendizaje colectivo. Con las herramientas digitales, cuando se las usa con un propósito académico, se logran resultados significativos; en este caso, se pueden gestionar recursos, materiales, etc., que respondan a las necesidades de educación intercultural.

En un mundo globalizado en donde se puede acceder a mucha información con solo tener un equipo que soporte conexión a internet, constituye un desafío educar para utilizar de forma positiva y adecuada las redes sociales. Pero la educación ha evolucionado a la par de la tecnología, y la educación intercultural bilingüe no es la excepción. Si bien es cierto que en la Amazonía ecuatoriana el contexto de los estudiantes es complejo, por la distancia a la que viven y la falta de energía eléctrica, señal telefónica, vías de acceso, entre otros, internet ha llegado a la mayoría de los lugares, tanto así que un gran porcentaje cuenta con conexión y acceso a las redes sociales. Esta conectividad permite llevar a cabo una educación que contribuya a desarrollar destrezas y habilidades de cooperación entre culturas y sistemas, fundamentados en los derechos humanos y sin limitantes culturales ni sociales (Hernández & Iglesias, 2017).

En la educación superior es importante brindar espacios inclusivos e interculturales mediante instrumentos que identifiquen la forma de generar conocimientos desde la ciencia y desde las manifestaciones de los pueblos y nacionalidades, con el objetivo de lograr un equilibrio entre lo intercultural y lo occidental (Krainer et al., 2017). Un medio para lograrlo son las redes sociales, debido a las múltiples ventajas que ofrecen. Por ello, en la presente investigación se planteó como propósito proponer actividades innovadoras que fortalezcan la interculturalidad, con el uso de las redes sociales como herramientas interactivas y dinámicas.

Las redes sociales pueden implementarse como un recurso para que los maestros compartan información con los estudiantes y viceversa. Son parte de la vida cotidiana de la mayoría de los individuos: todos quienes usan un *smartphone* tienen al menos una red social instalada, con la cual se comunican e interactúan con familiares, amigos o compañeros. Se puede usar esta misma dinámica para fortalecer la interculturalidad en los estudiantes. Es un recurso que no afecta la educación ni la cultura o tradición de los pueblos; más bien es una estrategia que contribuye a fortalecer y fomentar la interculturalidad en las aulas de clase.

Al admitir la interacción mediante el empleo de textos, imágenes, *gifs* animados, documentos, etc., las redes sociales se prestan para ser incluidas en los procesos formativos. Como mencionan Morales y sus colaboradores (2017), los videos, los blogs, los diccionarios, las imágenes, el *software* educativo, entre otros recursos, contribuyen a fomentar los principios interculturales, y por esta razón son utilizados a menudo para mediar los procesos educativos. Se puede tener acceso a estos recursos a través de una o varias redes sociales. También se pueden generar insumos en la lengua materna, de forma que se promuevan los saberes ancestrales, se consolide la identidad cultural y se lleve a cabo una educación inclusiva.



## 2. Metodología y materiales

El proceso de investigación desarrollado en este proyecto es cualitativo, y consiste en la búsqueda de información acerca de la experiencia de docentes-estudiantes —llamados así porque son docentes en ejercicio que, a la vez, se forman en la UNAE para obtener su título de licenciados— en la construcción de la enseñanza-aprendizaje, sin evaluar sus conocimientos por medio de números. Según la definición de Schenke y Pérez (2018), “la investigación cualitativa es una forma de pensar, una manera particular de acercamiento al objeto de estudio que busca descubrir lo nuevo antes que verificar lo conocido, permitiendo comprender la complejidad, destacar las particularidades, innovar y crear conocimiento” (p. 2).

Dado que en este estudio se intenta conocer la relación que existe entre las redes sociales y las prácticas interculturales, el enfoque cualitativo es el más acertado. Entre la variedad de metodologías cualitativas, se consideró la investigación-acción, que tiene carácter participativo y colaborativo, y cuyo fin es mejorar las prácticas sociales y educativas (Latorre, 2005). En el proceso de investigación-acción se utilizaron estrategias en las que docentes y docentes-estudiantes reflexionaron sobre sus propias prácticas en el espacio educativo.

Para realizar el estudio se crearon y aplicaron una escala de Likert y una lista de cotejo. Con ellos se recolectó información en distintas categorías sobre el uso de las redes sociales en el campo educativo, así como sobre su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones interculturales.

El proceso inició con la autorización por parte del coordinador del Centro de Apoyo Macas-Morona Santiago para llevar a cabo la investigación; luego, se operacionalizaron las variables y los ítems en cada uno de los instrumentos, se recolectó la información, y finalmente se procesaron e interpretaron los datos cuantificados. El propósito del análisis y las mediciones fue revelar la objetividad en las relaciones previstas entre las variables.

Mediante la técnica descriptiva se reconocieron las manifestaciones de discriminación, exclusión y promoción de estereotipos y prejuicios provenientes de estudiantes y docentes, con el fin de verificar los planteamientos problemáticos del proceso inicial de la investigación. Para Guevara y sus colaboradores (2020), esta técnica es eficaz para la recolección de información. Se puede utilizar de diversas maneras planteando un objetivo, y permite identificar situaciones y actitudes predominantes mediante la descripción exacta de los procesos y las personas.

El trabajo de diseño y validación de los instrumentos partió desde una fase exploratoria de marcos conceptuales. En la fase de validación se utilizó la técnica del juicio, con la ayuda de dos especialistas con experiencia y formación en la educación intercultural y las tecnologías educativas. Para la categorización de las respuestas en la fase de análisis de resultados y conclusiones, se utilizó Microsoft Excel.

La escala de Likert se aplicó a los estudiantes y contó con diez preguntas, tres de las cuales han sido consideradas para su discusión en este estudio. La lista de cotejo se aplicó a los docentes y se organizó en cinco indicadores; este análisis se ofrece más adelante, en la sección de resultados.

### 2.1. Contexto de la población

Los instrumentos se aplicaron a diez docentes del Centro de Apoyo Macas-Morona Santiago de la UNAE y a 111 estudiantes de sexto semestre, de los cuales 61 están matriculados en la carrera de Educación Básica y 50, en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, ambas en modalidad a distancia. Además, se resalta que los estudiantes trabajan como docentes en diferentes instituciones de educación básica de los doce cantones de la provincia de Morona Santiago, y que aún no tienen su título profesional, por ello se los denomina docentes-estudiantes, y son los principales agentes implicados en el proceso educativo. El grupo consta de 67 hombres y 44 mujeres, quienes se autoidentifican como pertenecientes a diversas nacionalidades: 50 estudiantes son shuar; 10, kichwa; 6, achuar; y 45 se reconocen como mestizos.

## 3. Resultados

Después de aplicar la lista de cotejo a los docentes de sexto semestre y la escala de Likert a los docentes-estudiantes de la UNAE, se obtuvieron los resultados y hallazgos que se muestran a continuación.

En la tabla 1, podemos ver los resultados obtenidos con respecto al uso de redes sociales, espacios colaborativos y formas de exclusión recogidos a partir de la opinión de los docentes-estudiantes de sexto semestre.

**Tabla 1.** Síntesis de los resultados después de aplicar la escala de Likert a los docentes-estudiantes de sexto semestre.

Indicador	Técnica e instrumento	Resultados
Redes sociales	Encuesta y escala de Likert	Las redes sociales más utilizadas por los docentes-estudiantes son WhatsApp, Messenger, Facebook y YouTube. Las redes sociales no se utilizan para promover la interculturalidad, sino con otros fines. Los docentes-estudiantes están convencidos de que las redes sociales promueven espacios interculturales y colaborativos.
Espacios colaborativos	Encuesta y escala de Likert	Se considera que los docentes-estudiantes no promueven espacios colaborativos, sean cuales sean su etnia, origen, color de piel y edad. Los docentes-estudiantes no prefieren trabajar con diferentes integrantes en la realización de tareas académicas. Cuando se trata de trabajar en equipo, el comportamiento de los estudiantes no es positivo ni colaborativo.
Formas de exclusión y discriminación	Encuesta y escala de Likert	En las clases aún predominan las diferentes formas de exclusión, discriminación y promoción de estereotipos por parte de docentes y compañeros. Los docentes-estudiantes estiman que una guía de uso de las redes sociales ayudará a fomentar la interculturalidad entre todos.

Fuente: Autores (2022).

El 41 % de los encuestados estima que los docentes nunca utilizan las redes sociales para fomentar la interculturalidad en los procesos formativos; un 23 % menciona que lo hacen raramente; el otro 23 %, que lo hacen frecuentemente; el 8 %, muy frecuentemente; y el 5 %, ocasionalmente. Estos datos demuestran que no es una costumbre de los docentes utilizar las redes sociales para generar espacios interculturales y de convivencia para los estudiantes en formación. No obstante, sí se las utiliza, aunque con otras finalidades: para informar sobre fechas y tareas y para el fortalecimiento de las actividades académicas.

La figura 1 muestra las redes sociales más utilizadas por los docentes-estudiantes. Las variaciones obedecen a la facilidad de uso, al ancho de banda y a las herramientas que ofrece cada red.

¿Cuáles son las redes sociales más utilizadas en su formación?

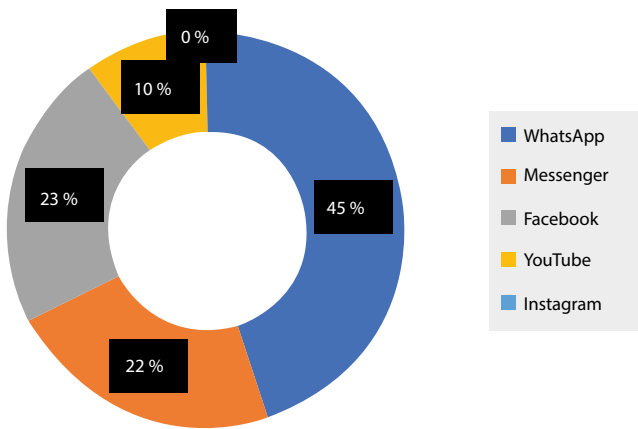


Fig. 1. Porcentaje de uso de cada red social. Fuente: Autores (2022).

En la pregunta 6 de la encuesta se consultó a los docentes-estudiantes: ¿considera usted que, para cumplir con las tareas académicas, se trabaja en grupos de diferentes participantes? El 30 % de los encuestados mencionó que se lo hace raramente; el 23 %, que se lo hace ocasionalmente; el 24 %, que es una práctica muy frecuente; el 14 %, que no ocurre nunca; y el 9 %, que se lo hace frecuentemente. Estos resultados dan cuenta de que no se acostumbra a trabajar de forma inclusiva en grupos de estudiantes de diferentes culturas para el desarrollo de las actividades académicas. Esto no favorece la práctica de los principios de la interculturalidad para aprender de la diversidad de saberes que presenta cada educando en formación.

Estos datos permiten pensar que los aprendizajes cooperativos y colaborativos no toman protagonismo en las clases, y que no todos los docentes-estudiantes prefieren realizar tareas académicas con participantes de otras culturas. Por lo tanto, no se generan espacios significativos de convivencia y de aprendizaje dentro de las aulas. En este sentido, es importante concientizar sobre la práctica de la interculturalidad.

La mayoría de los encuestados considera que en los procesos educativos aún se conservan manifestaciones de exclusión, discriminación y promoción de estereotipos por parte de compañeros y docentes (Figura 2). Estos pro-

cesos no permiten abrazar la interculturalidad como una manifestación de riqueza para crecer en aspectos sociales, personales y académicos.

¿Con qué frecuencia en su aula de clase evidencia procesos de discriminación, exclusión y promoción de estereotipos?

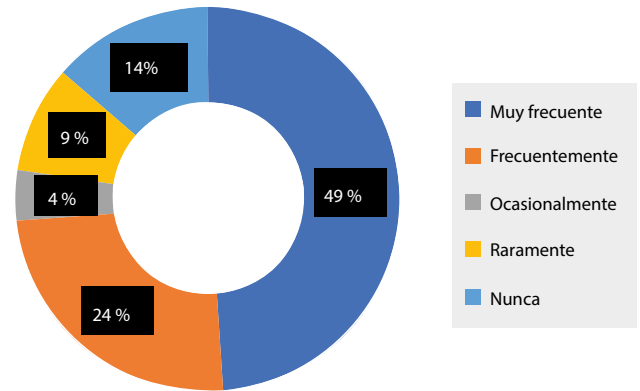


Fig. 2. Discriminación, exclusión y promoción de estereotipos. Fuente: Autores (2022).

El 100 % de los encuestados manifiesta estar de acuerdo con la creación de una guía didáctica diseñada por el docente que integre las redes sociales de forma innovadora y pedagógica. Se cree que contribuirá en la generación de espacios interculturales, inclusivos y de colaboración.

En la tabla 2, podemos ver los resultados obtenidos con respecto al uso de redes sociales recogidos a partir de la opinión de los docentes de sexto semestre.

Tabla 2. Síntesis de los resultados después de aplicar la lista de cotejo a los docentes de sexto semestre.

Indicador	Técnica e instrumento	Resultados
Redes sociales	Encuesta y lista de cotejo	<p>Los docentes utilizan las redes sociales para mediar los temas, mas no para fomentar la interculturalidad.</p> <p>Los docentes consideran que las redes sociales promueven espacios de socialización.</p> <p>Los docentes estiman que las redes sociales generan interacciones eficientes.</p> <p>Los docentes consideran que las redes sociales fomentan una convivencia saludable.</p> <p>Los docentes observan que las redes sociales contribuyen con espacios de respeto y tolerancia a la diversidad de culturas.</p>

Fuente: Autores (2022).

El primer indicador de la lista de cotejo evidencia que la mayoría de los docentes de sexto semestre emplea las redes sociales para comunicarse con los educandos y guiarlos en los temas de estudio (Tabla 3). Por otro lado, la mayor parte de los docentes-estudiantes evaluó en la pregunta 2 de la encuesta que los docentes no integran las redes sociales en los procesos educativos para fomentar la interculturalidad. Se las utiliza con otros propósitos: para informar sobre fechas, tareas, etc.

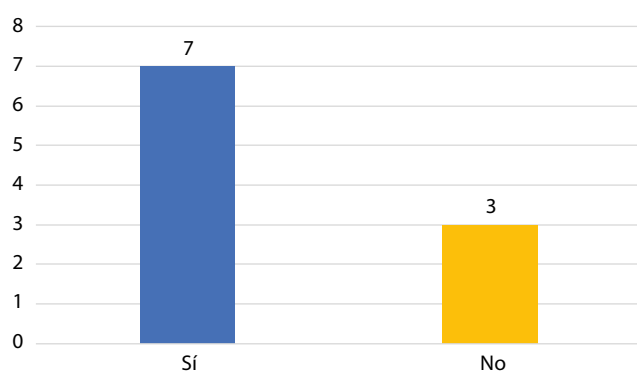
**Tabla 3.** Empleo de las redes sociales en los procesos educativos, para la mediación de los temas de estudio.

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Sí	9	90%
No	1	10%
TOTAL	10	100%

Fuente: Autores (2022).

Por otro lado, los docentes estiman en su mayoría que las redes sociales fomentan la tolerancia y el respeto frente a la diversidad de culturas presentes en las aulas (Figura 3). Por lo tanto, se las debe utilizar de forma positiva y educada, potencializando su uso académico y, sobre todo, en cualquier momento y espacio, para el rescate e intercambio de saberes, la consolidación de la identidad cultural y el fomento de costumbres, tradiciones, creencias y cosmovisiones propias de cada pueblo.

*¿Considera que las redes sociales son portadoras de espacios de tolerancia y respeto a la diversidad de culturas?*

**Fig. 3.** Las redes sociales permiten la tolerancia y el respeto a las culturas.

Fuente: Autores (2022).

Se analizaron también las dificultades que presentan los docentes-estudiantes para aplicar la interculturalidad en las aulas de clase. Este proceso fue fundamental para identificar las diversas formas de discriminación, exclusión y promoción de estereotipos y prejuicios que toman protagonismo en los procesos educativos, de modo que se pudieran diseñar estrategias para fomentar una educación de calidad para todos, en apego a los valores culturales y al Buen Vivir.

La guía didáctica que se planteó nace de las necesidades expuestas en las encuestas y listas de cotejo. Fue evaluada por cuatro docentes especialistas y con alta experiencia en la educación intercultural y en tecnología educativa. Como resultado de este proceso se obtuvo la calificación más alta en relación con la claridad de la redacción, la estructura, la pertinencia de los temas y la coherencia entre los objetivos de aprendizaje. Así, la ejecución de este instrumento pedagógico se volvió viable.

Se elaboró y ejecutó, entonces, la guía didáctica, que se organizó a partir de cuatro estrategias y que incorporó las redes sociales más usadas por los estudiantes: Facebook, Messenger, WhatsApp y YouTube. Tuvo un impacto positivo en la aplicación de la interculturalidad en los

estudiantes, puesto que dinamizó los aprendizajes y generó procesos interculturales y de inclusión; es decir, con sus actividades se revitalizaron los saberes de las culturas shuar, achuar, kichwa y mestiza.

### 3.1 Propuesta con actividades innovadoras que hacen uso de las redes sociales

Las necesidades evidenciadas a través de los instrumentos de recolección de información fueron claves para diseñar, elaborar y ejecutar la guía didáctica. Esta contribuyó de forma significativa a atender la diversidad de los docentes-estudiantes, hombres y mujeres de 25 a 55 años, pertenecientes a las culturas kichwa, shuar, mestiza y achuar.

La organización de cada estrategia (Tabla 4) determinó en cada etapa los siguientes elementos: objetivo, participantes, tema, agrupamiento, duración, red social, metodología, descripción, desarrollo, análisis y evaluación de las actividades. La metodología empleada en esta guía corresponde al estudio de casos y al aprendizaje colaborativo mediante el uso de las actividades didácticas innovadoras que brindan las redes sociales. Se trabajó en estas estrategias durante los meses de mayo y junio de 2020.

**Tabla 4.** Estructuración de la guía didáctica.

Estrategia	Nombre	Tema	Red social empleada	Alcance
Estrategia 1	Conociendo la cultura shuar	Cultura shuar	Facebook	90 %
Estrategia 2	Conociendo la cultura achuar	Cultura achuar	WhatsApp	90 %
Estrategia 3	Conociendo la cultura mestiza	Cultura mestiza	Messenger	80 %
Estrategia 4	Conociendo la cultura kichwa	Cultura kichwa	YouTube	90 %

Fuente: Autores (2022).

La primera estrategia se denominó "Conociendo la cultura shuar", y la metodología propuesta fue el estudio de casos. Se utilizó la red social Facebook, donde se conformaron un grupo general y grupos de cinco docentes-estudiantes, agrupados por el mes de su cumpleaños. El proceso inició con la publicación del caso de estudio sobre la cultura shuar en el grupo general de Facebook; acto seguido se invitó a leer y a analizar el caso y a responder tres preguntas de forma individual en un foro. Posteriormente se conformaron los grupos de trabajo, en los que cada integrante desempeñó un rol: vigilador del tiempo, coordinador, relator, evaluador y dinamizador. Cada equipo extrajo conclusiones y reflexiones del caso analizado y las publicó en el grupo general, invitando a los otros equipos a comentar. Por último, cada docente-estudiante publicó las reflexiones en su muro de Facebook y etiquetó a amigos, familiares y compañeros para que comentaran sobre la importancia de la cultura shuar.

La segunda estrategia se tituló "Conociendo la cultura achuar"; en ella se empleó como metodología el aprendizaje colaborativo y se utilizó la red social WhatsApp. Se conformaron nuevamente equipos de cinco participantes de las dos carreras, agrupados por su color favorito, y



cada integrante desempeñó un papel activo. El proceso empezó con la creación de un grupo de WhatsApp por equipo y con el envío de una invitación al docente; seguidamente se nombró a cada grupo usando refranes sobre las respectivas culturas. Los participantes coordinaron fecha y hora para realizar una videollamada y organizar las actividades. En el grupo de WhatsApp realizaron un trabajo colaborativo que consistió en colocar una imagen, una reflexión, un audio de un integrante y, por último, un mensaje sobre la cultura achuar.

En la tercera estrategia, "Conociendo la cultura mestiza", se aplicó la metodología del aprendizaje colaborativo. La red social empleada fue Messenger, y los equipos se conformaron con cinco integrantes agrupados de acuerdo a su estatura. El proceso comenzó con la creación de los grupos en la red antes mencionada, y luego se invitó en todos ellos al docente. El nombre de cada grupo salió de las palabras que más se repitieron en un piropo realizado en Word. Se utilizaron las videollamadas como método de comunicación. El trabajo colaborativo consistió en ubicar un título, luego un piropo, un gif animado, una reflexión crítica y audios de cada integrante sobre la cultura motivo de estudio.

Finalmente, en la última estrategia, denominada "Conociendo la cultura kichwa", también se utilizó como metodología el aprendizaje colaborativo. La red social fue en este caso YouTube, y los grupos de trabajo tuvieron nuevamente cinco integrantes, agrupados de acuerdo a su cantón de procedencia. El proceso comenzó con la creación de un canal por equipo en la red social, a los que se invitó al docente. Los grupos fueron nombrados de acuerdo con la cultura motivo de estudio. El trabajo se organizó a través del chat de YouTube, y consistió en crear un video con vivencias de la cultura kichwa; en él participaron todos los integrantes. El video fue subido a la red y se invitó a familiares, amigos y compañeros a comentar sobre la cultura y a dar "Me gusta" o "No me gusta".

Las actividades fueron evaluadas permanentemente para identificar si contribuyeron a fomentar la interculturalidad en los docentes-estudiantes y si los procesos mejoraron. Se aplicaron dos rúbricas: una por parte del docente a cada grupo y otra de autoevaluación dentro de cada equipo. Los investigadores desempeñaron roles fundamentales, dado que participaron activamente en el desarrollo de las actividades, en el acompañamiento y en la identificación de aciertos, fortalezas y debilidades a través de las guías de observación.

Es importante destacar que los resultados mencionados anteriormente son nuevos, ya que responden a una experiencia particular, con las variables de cómo influyen las redes sociales en el fortalecimiento de la interculturalidad dentro del contexto amazónico. Sin embargo, esta investigación es una primera aproximación al uso de las redes sociales en entornos interculturales.

Los resultados obtenidos son importantes dado que proporcionan información sobre el nivel de aplicación de la interculturalidad. A partir de las redes sociales más utilizadas por los estudiantes de sexto semestre de las carreras a distancia del Centro de Apoyo Macas-Morona Santiago de la UNAE, se pudo plantear una propuesta didáctica innovadora que reconociera las necesidades y fortalezas que presenta el contexto, que revitalizara los saberes ancestrales y que consolidara la identidad cultural.

Los hallazgos encontrados significan un avance en lo que implica el fomento y la práctica de los principios interculturales, y el uso de la tecnología en los diferentes contextos de Morona Santiago. De esta forma, se mejoran los procesos educativos, dando realce y revalorizando las diferentes culturas, los saberes ancestrales, el diálogo entre ellos y la identidad cultural presente en el contexto amazónico.

#### 4. Discusión y reflexiones finales

De acuerdo a la investigación es innegable el uso de las redes sociales en la educación superior. Sin embargo, están limitadas a un seguimiento académico y no a una orientación sobre los contenidos de aprendizaje.

Los estudiantes reconocen que es necesario potenciar las redes sociales como espacios para promover las relaciones interculturales, dado que permiten procesos inclusivos para la valoración de la diversidad de culturas. De este modo, los docentes-estudiantes ya no sentirán vergüenza de expresarse en su lengua materna, más bien estarán orgullosos de su identidad cultural, de sus costumbres, de sus tradiciones, de intercambiar saberes. Para ello, es importante entender que estos procesos requieren el compromiso de todos los actores educativos y que el docente debe ser el ejemplo principal al cumplir los principios interculturales; de lo contrario, se seguirán perpetuando prácticas de exclusión y discriminación. Es importante acoger lo expresado por Cruz y sus colaboradores (2019), quienes sostienen que el docente debe propiciar la participación natural de los estudiantes de las diferentes culturas, en un contexto donde no existan ni exclusión ni procesos de aculturación, sino donde se sientan orgullosos de presentar su identidad cultural. La interacción entre docentes y estudiantes es fundamental para lograr espacios interculturales e inclusivos a través de las tecnologías.

Es esencial conocer cómo se desarrolla la guía didáctica en la práctica y entender a los estudiantes y docentes como actores clave para la promoción de estrategias y apoyo didáctico relacionado con los saberes ancestrales en el campo educativo virtual, para con ello promulgarlos y aplicarlos con sus alumnos de las instituciones educativas de Morona Santiago. En este sentido, las actividades propuestas en la guía didáctica generaron motivación en los docentes-estudiantes, así como un clima agradable de sana convivencia: todos estuvieron prestos para aprender de los demás. Por otro lado, se evidenció la puesta en práctica de los valores culturales a través de los medios tecnológicos. Con ello se lograron transformar los procesos educativos y se abrazó a la diversidad como una manifestación de riqueza de la sociedad. Muñoz Sedano (2000) enfatiza que la educación intercultural prepara al estudiante para vivir y convivir en una sociedad culturalmente diversa, donde la lengua materna se constituye en una fortaleza para los procesos educativos, se presenta como una ventaja. De la misma forma, reconoce que el pluralismo cultural permite construir una sociedad que atienda a las diferencias culturales, donde se complemente y se sume, mas no se divida. Lo anterior tendrá éxito en la medida en que se fomente una educación para todos.

Las redes sociales presentan potencial educativo debido a la inmediatez que proponen en la comunicación.

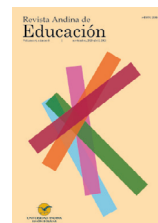
Mediante esta investigación se sugiere que se realicen propuestas favorables para su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que también se extiendan a una dimensión de inclusión. La importancia de las redes sociales en la aplicación de la interculturalidad es cada vez más evidente, real y desafiante; todos los actores educativos deben aportar, de modo que se generen ambientes de convivencia saludables para todos. Así lo corroboran Gómez y sus colaboradores (2018), quienes sostienen, por ejemplo, que las redes sociales permiten la rápida comunicación para estar en contacto con los educandos, y contribuyen a que estos lleven a cabo procesos de refuerzo y retroalimentación de actividades que no han sido entendidas. Existe de esta manera un complemento entre el docente y el estudiante, que permite la convivencia y la mejora de los aprendizajes en contextos diversos.

### Agradecimientos

Agradecemos al Centro de Apoyo Macas-Morona Santiago de la UNAE por brindarnos las facilidades para llevar a cabo esta investigación, que de seguro constituye un aporte a la academia, considerando que la interculturalidad debe ser un eje transversal en los procesos educativos. Así también, agradecemos a los docentes-estudiantes y a los docentes de sexto semestre por colaborar con los instrumentos de investigación, que contribuyeron a llegar a los resultados y plantear propuestas de mejora.





### Referencias

- Cano, J., Ricardo, C., & Del Pozo, F. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: Un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). *Encuentros*, 14(2), 159-174.
- Cruz, M., Pozo, M., Andino, A., & Arias, A. (2019). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. *e-Ciencias de la Información*, 9(1), 3-15. <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Gómez, I., García, F., & Delgado, M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: Estudio integrado sobre percepciones. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 99-119.
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. <https://doi.org/10.26820/recimundo/4.3.julio.2020.163-173>
- Hernández, A., & Iglesias, A. (2017). La importancia de las competencias digitales e informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural. *Interacções*, 13(43), 205-232. <https://doi.org/10.25755/int.12038>
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: El caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- Kuz, A., Falco, M., & Giandini, R. (2016). Análisis de redes sociales: Un caso práctico. *Computación y Sistemas*, 20(1), 89-106.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Morales, E., Morales, X., & Ocaña, J. (2017). Las TICS en la educación intercultural. *Revista Publicando*, 4(11), 369-379. [https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/531/pdf\\_358](https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/531/pdf_358)
- Morales Zúñiga, L. (2011). Análisis de redes sociales como posibilidad teórico-metodológica para la investigación educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-15.
- Muñoz Sedano, A. (2000). Hacia una educación intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education*, 1, 81-106.
- Rodríguez, J. (2017). La digiculturalidad y la enseñanza de español para extranjeros: Una experiencia didáctica para la interacción oral y la interculturalidad. En R. Roig Vila (coord.), *Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 723-732). Octaedro.
- Schenke, E., & Pérez, M. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *ACTA Geográfica, Boa Vista*, 12(30), 227-233.
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: Su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2), 1-8.



## La (no) deserción escolar. Análisis de estudiantes de 9.º grado en Colombia

The (no) dropout. Analysis from 9th grade students in Colombia

Carmen Cecilia Pérez Campillo<sup>a</sup>  , Marcela Angelina Aravena Domich<sup>a</sup>  

<sup>a</sup> Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT). Facultad de Educación. Avenida Simón Bolívar, Edificio A Fundadores, Panamá, Panamá.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 06 de enero de 2022

Aceptado el 28 de febrero de 2022

Publicado el 26 de abril de 2022

#### Palabras clave:

educación  
institución educativa  
deserción escolar  
familia

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received January 06, 2022

Accepted February 28, 2022

Published April 26, 2022

#### Keywords:

education  
educational institution  
school dropout  
family

### RESUMEN

Este es un estudio de caso con estudiantes de 9.º grado de la Institución Educativa Madre Laura, del municipio de Tierra Alta, departamento de Córdoba, en Colombia. Tuvo como objetivo comprender la (no) deserción escolar en adolescentes próximos a egresar del sistema educativo secundario. Los y las jóvenes se encuentran en una situación sociocultural vulnerable en la que inciden factores psicosociales, económicos, familiares y académicos. Se propuso una metodología mixta cualitativa y cuantitativa, con enfoque descriptivo y analítico. Es importante poder caracterizar a y comprender la situación de estos adolescentes, que quieren completar su escolaridad pese a que podrían dejarla. Los principales hallazgos permiten reflexionar desde la institución educativa, el modelo pedagógico y el personal docente sobre una participación más activa, el rol de la familia y las motivaciones de los estudiantes.

### ABSTRACT

The (no) dropout is a case study with 9th grade students at the Madre Laura Educational Institution, Tierra Alta, Córdoba (Colombia), it aims to understand the (no) dropout, in adolescents close to graduating from the Secondary Educational System. Young people are in a vulnerable sociocultural situation in which psychosocial, economic, family and academic factors influence. A mixed qualitative and quantitative methodology was proposed, with a descriptive and analytical approach. It is important to be able to characterize and understand these adolescents who, although they may not continue studying, want to complete their schooling. The main findings allow us to take considerations, from the educational institution with the pedagogical model and from the teaching staff, with a more active participation, in addition to the family and the motivations of the students.

© 2022 Pérez Campillo & Aravena Domich. CC BY-NC 4.0

## 1. Introducción y objetivos

La educación constituye un derecho humano fundamental y es una obligación de los Estados desarrollarla. UNICEF alerta sobre el riesgo del abandono escolar en América Latina y Caribe (Radiocable, 2020). De los diecisiete a los dieciocho años, como máximo, se estima que las y los jóvenes terminen su etapa escolar. El 90 % de los latinoamericanos tuvo acceso a la educación secundaria o media; sin embargo, un cuarto de ellos sigue cursando este nivel y solo la mitad lo culmina. Al analizar el déficit de acceso a la educación secundaria o media, el resultado es diferente según el país de que se trate. En Chile, por ejemplo, solo un 6 % no accedió a este nivel educativo, pero en Guatemala y Honduras, el porcentaje llega al 50 % de la población. Argentina, Bolivia, Perú y Ecuador

tienen cifras entre el 12 % y el 15 %, mientras que en Panamá, Costa Rica, Colombia, Paraguay, Brasil y Uruguay se calcula que rondan el 20 %. Ello da cuenta de que los adolescentes latinoamericanos, en su mayoría, no logran terminar el ciclo escolar (D'Alessandre & Mattioli, 2015).

La educación es un proceso que recorre la existencia del ser humano, siempre en el marco de la socialización. De esta manera, en un principio, será la familia la encargada por naturaleza de dirigir, encaminar y apoyar el crecimiento de sus hijos e hijas hacia el desarrollo humano integral mediante la entrega de conocimientos y habilidades individuales y sociales. También colaboran en este proceso la comunidad y, luego, al comenzar la educación formal, la escuela.

Los procesos de socialización son llevados a cabo principalmente en conjunto por la escuela y la familia; sin



embargo, debido a los distintos contextos sociales pueden presentarse alteraciones en estos procesos, lo que repercute en la situación de los estudiantes, sobre todo los adolescentes. Tanto la familia como la escuela son agentes o pilares necesarios para la formación ciudadana de las personas. En este sentido, cuando una de ellas falla en su rol, con probabilidad genera consecuencias en el desarrollo humano, emocional, social y/o educativo de niños, niñas y adolescentes.

A la escuela le compete proporcionar una formación integral con la colaboración de la familia, como figura fundamental de apoyo emocional, crianza y cuidados básicos. Ambas instituciones sociales tienen como objetivo común formar, desde misiones diferentes, pero con corresponsabilidad (Jiménez & Pérez, 2021).

Según la UNESCO (2017), a nivel mundial, casi uno de cada cinco jóvenes (19 %) entre catorce y diecisiete años que provienen de hogares con pobreza material no van al colegio o no han podido completar la educación secundaria. Por otro lado, en personas sin carencia económica, esta cifra llega al 4 %.

El fracaso escolar es un concepto complejo, polisémico y pluridimensional, asociado a múltiples factores sociales, individuales y culturales como la pobreza, el abandono y la repetición escolar. De acuerdo con Marchesi (2003), se detectan condicionantes multinivel desde la sociedad, la familia, el sistema educativo, la escuela, el aula y el estudiante.

El fracaso escolar va de la mano de la deserción escolar, una situación que UNICEF (2012) reconoce que en el contexto latinoamericano constituye uno de los problemas de mayor arraigo en la población adolescente, por lo que requiere de atención social. Al ser la escolarización un indicador que permite medir el avance de las políticas sociales, crecen las complicaciones a nivel socioeducativo en la región.

El concepto de deserción se ha trabajado e investigado desde diferentes áreas del conocimiento: la economía, la antropología, la sociología, la pedagogía, etc. (Pinzón & Ramírez, 2018; Zamudio, 2018). Sin embargo, la psicología ha sido la primera en explicar cómo se construye este fenómeno, señalando como elemento a considerar las características propias del individuo, en este caso el estudiante.

La deserción escolar se comprende como “el abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes, provocado por una combinación de factores que se generan tanto en la escuela como en contextos de tipo social, familiar e individual” (Moreno, 2013, p. 118) Bajo esta mirada existirían en esta problemática uno o más componentes: factores familiares, económicos, culturales, políticos, de salud, migratorios y de aprendizaje, desajustes sociales, embarazo adolescente, adicciones, etc.

Donoso y Schiefelbein (2007), desde una visión sociológica, plantean que el éxito del estudiante en el ambiente escolar está mediado por factores externos asociados a su entorno familiar y al compromiso de la institución con la educación, a fin de brindar servicios que promuevan la permanencia estudiantil.

Vicent Tinto, citado por Pinzón y Ramírez (2018), sitúa factores que, juntos o separados, incidirían en la deserción escolar: empieza refiriéndose a los atributos previos al ingreso escolar, resaltando antecedentes familiares,

destrezas y habilidades y escolaridad previa; luego sitúa los compromisos tanto institucionales como personales. El autor también refiere como elementos importantes la integración académica —referida al rendimiento y a las metas personales— y la integración social del estudiante con sus pares.

El y la estudiante estarían condicionados externamente por la institución educativa y sus compromisos institucionales para concluir su etapa escolar. Desde la parte interna, requieren del apoyo de la familia, así como también tener metas claras frente a su proceso educativo.

De esta manera, serán factores negativos —o factores de riesgo para permanecer en la institución educativa— aquellos elementos que condicionan el abandono escolar en los adolescentes colombianos: la violencia familiar y regional, la pobreza, una autopercepción negativa, el tabaquismo, el alcoholismo, la drogadicción y, en el caso de las mujeres, el embarazo adolescente.

Según los resultados de la Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015, es posible relacionar la deserción escolar con tres factores: características individuales, situación familiar y condiciones socioeconómicas del hogar. Asimismo, el estudio reveló que la deserción escolar de adolescentes entre los doce y los diecisiete años tiene mayor incidencia en el sexo femenino de zonas rurales o en estado de pobreza, y que los padres son potenciales obstáculos para el desarrollo escolar de sus hijos e hijas, ya que son ellos los que “necesitan ayuda para enfrentar y adaptarse a los conflictos internos en el seno familiar y externos en el contexto social marcado por las diferencias que afectan su estado psíquico, afectivo, cognitivo y social” (Gómez et al., 2016, p. 106).

También se puede analizar y señalar la importancia de factores intraescolares, que se refieren a diferentes problemas asociados al estudiante: motivacionales, personales, psicoactivos, frustración, desorientación vocacional, falta de adaptación social, limitaciones en el aprendizaje y el rendimiento, bajas calificaciones, problemas de conducta, ausencias constantes, repetición de asignaturas y pérdida del año escolar. También el *bullying* o discriminación (Mendoza, 2014) y otros factores extraescolares e intraescolares inciden en la deserción, como los socioeconómicos (bajo ingreso familiar, padres desempleados, delincuencia, drogadicción), pedagógicos (bajo rendimiento académico, diferencia con los profesores, metodologías poco motivadoras) y personales (desintegración familiar, problemas de salud, baja autoestima) (Torres et al., 2015).

En general, en Colombia, “al iniciarse el nuevo siglo XXI, solo nueve de cada diez niños o niñas tienen acceso a la educación, observándose niveles muy bajos de acuerdo a los patrones mundiales” (Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia [DANE] & PLAN International, 2017, p. 47).

Córdoba es uno de los 32 departamentos que conforman la República de Colombia. Se ubica al norte del país, en la región Caribe. Su capital es Montería y cuenta con más de 1 700 000 habitantes.

El desarrollo económico de Córdoba proviene principalmente de la agricultura, la ganadería, la silvicultura y la pesca. Es el segundo departamento con mayor pobreza del Caribe (59,4 %); la tasa de desempleo llegó al 14,8 % en 2021, y para la población joven (14 a 28 años)

es aún mayor: 18,8 %. El promedio de escolarización es de 9,9 años (entre las personas de 15 a 24 años), por debajo del total nacional (10,1). El 25 % de los hogares tiene conexión a internet. La inasistencia escolar es de 32,2 %, en relación con una tasa nacional del 16,4 % al 2020 (DANE, 2021).

El Informe de Resultados de las Pruebas SABER 2018 (Secretaría de Educación de la Gobernación de Córdoba, 2018) resalta que en la gestión académica existen deficiencias que inciden negativamente en la calidad de la educación, específicamente al impartir el modelo de enseñanza y en la generación del aprendizaje. Esta situación se manifiesta en la promoción, que disminuyó un 20 % en 2019 entre los estudiantes de enseñanza media, con mayor énfasis en 6.º y 9.º grados, y sobre todo en quienes estaban repitiendo grados.

Ese es también el caso de la Institución Educativa Madre Laura, de Tierra Alta, Córdoba, correspondiente al sector oficial, de servicio público y con alumnado mixto, ubicada en terreno urbano. Utiliza un enfoque pedagógico humanista, social y cognitivo hacia la transformación con amor. Tiene educación primaria (1.º a 5.º), secundaria (6.º a 9.º) y media (10.º y 11.º), así como primaria, secundaria y media para adultos.

Según la misma institución educativa, los problemas más importantes relacionados con la deserción escolar son estos: *bullying*, acoso y otros problemas de convivencia (19 %), desmotivación de los estudiantes (15 %), maltrato recibido en casa (11 %), maltrato recibido en la escuela (11 %), falta de apoyo en casa (11 %), problemas disciplinarios (8 %) y falta de conocimientos (8 %). Les siguen, con un porcentaje menor, la edad avanzada, los abortos, el embarazo temprano, el desplazamiento forzoso y la extrema pobreza (Institución Educativa Madre Laura, 2020).

Los problemas sociopsicopedagógicos de la institución educativa aún no han sido resueltos. Las acciones estratégicas diseñadas por el Comité de Convivencia, con la intervención de los docentes, no logran mitigar la situación. Generan una complicación aún mayor, pues si los resultados de las evaluaciones de los jóvenes no son positivos, podría abrir las puertas a posibles retiros de los y las adolescentes. Cabe destacar que este es un problema importante y reconocido por la institución académica.

Las preguntas que movieron el estudio fueron las siguientes: ¿cuáles son los motivos determinantes para que los estudiantes de 9.º grado de la Institución Educativa Madre Laura (no) deserten?, ¿qué características tiene el estudiante que opta por (no) desertar?, ¿qué papel desempeñan la familia, el maestro y la escuela en la (no) deserción escolar? El objetivo principal de la investigación fue analizar los factores presentes en la deserción escolar de los estudiantes de la Institución Educativa Madre Laura. Los objetivos específicos, por su parte, fueron: 1) identificar las motivaciones personales de los estudiantes que dejan la escolaridad; 2) conocer los factores socioeconómicos asociados a la deserción escolar; 3) identificar los elementos familiares relacionados con la deserción escolar; y 4) describir las características institucionales que permitirían la (no) deserción escolar.

Para lograr los objetivos y contestar las preguntas, se realizó un estudio de caso con aquellos alumnos de 9.º grado de la Institución Educativa Madre Laura que se caracterizan, según el mismo establecimiento, por ser repitentes

de grado con problemas familiares, pero aun así han decidido continuar los estudios.

La institución pertenece al extenso municipio de Tierra Alta, ubicado en el sur del departamento de Córdoba. Cuenta con una población de 102 348 habitantes y ha sido impactado por el conflicto armado de Colombia, la violencia, el desplazamiento y la construcción de una central hidroeléctrica.

## 2. Metodología

El carácter de este estudio fue mixto, pues combinó lo cuantitativo (a través de una encuesta) y lo cualitativo (mediante entrevistas). Esto permitió, por una parte, cuantificar respuestas y tendencias y, por otra, comprender situaciones y posibilidades manifestadas por el estudiantado. De esta manera, se pretendió explicar y comprender (Hernández Sampieri et al., 2010) quiénes son estos estudiantes y por qué, teniendo características de vulnerabilidad social, no han dejado la escolaridad.

Esta investigación se estructuró como un estudio de caso para comprender e interpretar las realidades de las y los estudiantes, de manera que ofrezca un resultado y permita una respuesta frente a la situación problemática estudiada. Lo que se observó fue la realidad de los estudiantes de 9.º grado, su particularidad y complejidad, describiendo comprensivamente y analizando la situación en su propio contexto (Stake, 1998).

En una primera etapa se utilizó la descripción y luego la explicación, para analizar y comprender la situación (Arias, 2012) y tener resultados que permitieran concluir en relación a los objetivos planteados.

Como procedimiento estandarizado para recabar información, se partió de una encuesta (Pérez & Rangel, 2011). Esta contó con preguntas de escala Likert, para medir algunas variables en forma de afirmaciones y actitudes, juicios o afirmaciones (Hernández Sampieri et al. 2010); y también con preguntas abiertas para tabular.

En un segundo momento, se desarrolló una entrevista a partir de una pauta con preguntas abiertas para fomentar la conversación y la comprensión entre entrevistado/a y entrevistadora (Denzin & Lincoln, 2005). Se consideró importante abordar temas como factores socioeconómicos, personales, institucionales y familiares y razones o explicaciones de la permanencia en la institución educativa. La información que generó la entrevista permitió profundizar la investigación y la interpretación posteriores.

Los instrumentos fueron aplicados en línea. La pandemia ha modificado las formas de investigar, y en el momento de la recolección de la información fue la única manera de proceder. Hubo que contactar a cada estudiante para poder generar información. Por tanto, se utilizaron medios tecnológicos y las facilidades que dan los programas con conexión a internet: WhatsApp, Google Meet y el correo electrónico.

En relación al universo y la muestra, al ser este un estudio de caso, la población a trabajar fue el curso de 9.º grado, formado por veinte estudiantes.

## 3. Resultados y discusión

Los hallazgos más importantes de esta investigación dan cuenta de que los estudiantes, a pesar de sus dificultades

tades, siguen estudiando. No se puede precisar con exactitud qué elemento personal, familiar o académico pesa más en la decisión de culminar los estudios medios, pero sí se puede señalar que el ámbito académico institucional tiene la responsabilidad de organizar el currículum, el apoyo y la cercanía hacia el estudiantado. Por ello, se considera que las características sociales, económicas y familiares (extraescolares) tienen un gran peso en la decisión, pero el apoyo del personal docente en el desarrollo escolar es, sin duda, el elemento que marcará la decisión de quedarse o no en la escuela.

Sabiendo que la valoración de los estudiantes respecto al ámbito escolar es baja, se deben realizar cambios a nivel institucional que permitan acoger de mejor manera y con responsabilidad a todos los jóvenes, de acuerdo con sus características, contextos, necesidades, problemas e intereses. Cabe recordar que es en este curso, 9.º grado, aquel en que los estudiantes terminan la secundaria o media en Colombia. Sin este grado aprobado, no egresan del ciclo de enseñanza formal.

Respecto de la caracterización de los estudiantes, el 55 % fueron mujeres y el 45 %, hombres. Ello indica que las mujeres terminan en mayor medida la enseñanza regular que los varones (UNESCO, 2017), situación que comparten América Latina y el Caribe.

El 30 % de los estudiantes de 9.º grado tenía 14 años o menos; el 35 %, 15 años; el 15 %, 16 años; el 10 %, 17 años; y el otro 10 % se compone de mayores de edad, es decir, con 18 años o más. La cifra es interesante, ya que en este curso la edad debería estar entre los 14 y los 15 años, situación que refleja apenas el 65 % de los estudiantes.

Con respecto a la composición de los hogares, el 45 % de los estudiantes habita con familiares o terceras personas, el 30 % vive con solo uno de sus padres, el 15 % vive de forma independiente, y solo el 10 % afirmó vivir con ambos padres. Se destaca en este punto la familia que acompaña al estudiante como posible elemento de incidencia en el abandono escolar de los y las adolescentes (Piracoca, 2019): usualmente es la familia la que motiva a los estudiantes para continuar sus estudios. Independientemente de con quién viva la persona, si recibe apoyo, se mantendrá en la escuela.

Según la composición del grupo familiar, el 60 % de las familias de los estudiantes encuestados tiene más de nueve personas; el 30 %, de cinco a ocho; y el 10 % tiene entre dos y cuatro integrantes. Este elemento se ha de considerar como importante, ya que el 60 % de los estudiantes viven en hogares multifamiliares, lo cual puede afectar de forma directa o indirecta la economía familiar con un resultado claro y concreto: la falta de satisfacción de necesidades básicas como alimentación, educación y salud.

Respecto al nivel educacional, un 45 % de los padres, madres y tutores de los jóvenes tiene la secundaria incompleta; el 30 % tiene nivel de educación primaria; el 15 %, secundaria completa; y solo el 10 % declaró tener un título de educación técnica. Se evidencia que, en general, padres, madres y tutores tienen un bajo nivel educativo: el 70 % no logró terminar el bachillerato. No estaría dado, de esta manera, el nivel de apoyo que requieren los estudiantes desde su núcleo familiar: dejar sus estudios podría ser un patrón cultural a seguir por parte de los y las jóvenes.

Se consultó asimismo cómo se genera el ingreso económico en los hogares. Principalmente se obtiene por ac-

tividades informales (60 %) e independientes (30 %). Solo el 10 % de estudiantes mencionó que los ingresos de su familia dependen de algún tipo de trabajo formal de sus miembros. Se puede señalar que, si los ingresos económicos de la familia no cubren las necesidades básicas, son un factor de riesgo para la deserción escolar. No contar con un trabajo permanente y estable —que permita a la familia estabilidad económica y la satisfacción de las necesidades básicas— genera vulnerabilidad.

Esta es una condición externa a la escuela. La pobreza y la marginalidad son elementos directamente asociados a la deserción escolar de los y las jóvenes, que “se ven obligados por sus necesidades de pobreza y por la presión familiar a trabajar para generar dinero que será destinado para el mantenimiento de su hogar. Estas necesidades orientan a los adolescentes a incursionar en el campo laboral” (Meléndez et al., 2016, p. 36).

El 75 % de los estudiantes manifestó que realiza tareas que devengan un beneficio económico, y solo el 25 % afirmó que no efectúa otra actividad diferente al estudio. Las condiciones económicas, en muchos casos, dan al estudiante la responsabilidad de ayudar a suplir algún tipo de necesidad básica de la familia, lo que afecta el desenvolvimiento normal de sus actividades educativas y hace que las posibilidades de abandonar sus estudios aumenten.

Un elemento importante es saber qué piensa la familia. El 45 % de los encuestados comentó que sus padres “estarían de acuerdo” con su deserción; un 30 % manifestó que “estarían en desacuerdo”; y un 20 %, que sus padres son indiferentes al respecto.

Mi padre a veces me dice que para qué estudio tanto, si no me va a servir para nada. Mejor es salir a trabajar para ayudar a la familia. Pero mi mamá me dice que siga estudiando. Hasta ahora, yo he seguido. (E1)

En mi casa, les da lo mismo lo que haga. No me apoyan en los estudios. Yo trato de esforzarme para terminar este grado. (E6)

Mis padres no tuvieron estudios y quieren que yo sí los tenga. Ellos quieren que yo sea mejor y que pueda estudiar después de terminar el bachillerato. (E4)

Esta situación puede deberse al bajo nivel educativo de padres, madres o tutores, que desconocerían la importancia de la educación para sus hijas e hijos. Muchos de ellos creen que lo mejor para las personas es trabajar y aprender a mantenerse por sí mismas para ayudar a su familia; en consecuencia, cualquier actividad que satisfaga esta necesidad es buena, aunque se sacrifique el estudio o la formación académica del menor. Desde la mirada de Román (2013), “las expectativas que tienen los padres y las madres sobre las proyecciones académicas del hijo/a, las altas expectativas, aumentan las probabilidades de los que los hijos/as permanezcan y concluyan su escolaridad formal” (p. 43).

En lo que refiere al apoyo escolar dentro de la institución educativa, el 55 % consideró que no se cuenta con la ayuda del personal docente, un 25 % indicó que solo en algunas ocasiones les dan apoyo, y el 20 % restante afirmó tener ayuda institucional en las labores educativas. Los resultados anteriores permiten inferir una clara inconformidad de los estudiantes frente a la labor docente y de la institución educativa. Se podría decir que perciben cierto abandono o indiferencia por parte de la escuela, situación que también se refleja en las entrevistas.



Coincidiendo con esta percepción, Covarrubias y Piña (2004) asumen que es necesaria una relación de calidad entre docentes y estudiantes. Este elemento también es un factor decisivo a la hora de permanecer o no en el sistema educativo. Si las y los estudiantes sienten rechazo, maltrato, indiferencia o poco apoyo por parte de los docentes, su permanencia en la escuela también estará condicionada.

Al considerar el modelo educativo aplicado, el 50 % de los encuestados afirmó que no satisface sus necesidades de aprendizaje; el 30 %, que solo lo hace en algunas ocasiones; y el 20 % manifestó que la enseñanza brindada por la institución sí lo satisface. El modelo educativo desarrollado en la institución —basado en el currículum, la didáctica y las formas de enseñar— no está adaptado a las necesidades ni al contexto socioeconómico de sus estudiantes, por lo cual no cumple con los requerimientos de aprendizaje de estos. Esto es consecuente con lo que plantean Pineda y sus colaboradores (2011): se necesita una organización curricular y didáctica que permita el acercamiento intelectual y social, y que genere experiencias de aprendizaje. En Colombia aún existen falencias en el modelo educativo, lo que se une al “desencantamiento que producen las propuestas curriculares y las prácticas pedagógicas de los docentes” (p. 124).

El 70 % de los adolescentes manifestó que el bajo rendimiento impacta de forma directa en la decisión de desertar en el colegio, y el 30 % afirmó lo contrario. El rendimiento escolar es un factor influyente en la deserción escolar; sin embargo, es labor del docente ayudar a evitarla, generando un ambiente agradable y motivador en la escuela, y proponiendo actividades novedosas que llamen la atención de los estudiantes y les permita generar sus propios conocimientos.

Zárate y Socha (2009) se refieren a la deserción escolar señalando que “se encuentra estrechamente asociada y relacionada con causas académicas y con aspectos relacionados con el aprendizaje, tales como políticas de evaluación, la evaluación, los métodos y metodologías utilizados por las instituciones educativas y respaldadas por el mismo Estado” (p. 24). Estas medidas se desarrollan de manera poco amigable con los y las jóvenes, lo que podría influir en su alejamiento temporal o definitivo.

Para el 80 % de los estudiantes, el acoso escolar o *bullying* no sería un factor de incidencia en la decisión de dejar la institución educativa, pero el 20 % expresó que sí incidiría algún tipo de problema con sus compañeros. La problemática del acoso escolar —tanto entre estudiantes como entre docentes y estudiantes—, aunque en esta muestra presenta un porcentaje bajo de incidencia, no se puede desconocer, ya que diferentes investigaciones (por ejemplo, Piracoca [2019]) lo señalan como una posible causa del alejamiento de los jóvenes. Por eso, el trato entre compañeros requiere revisarse permanentemente. Además, se debe formar permanentemente a los educandos con respecto a sus derechos y deberes en cuanto a respeto, tolerancia y convivencia escolar.

En relación a la dimensión personal, al indagar acerca de la percepción de los estudiantes sobre el estudio, se obtiene un dato interesante. El 55 % manifiesta que le gusta estudiar, mientras que el 45 % afirma que no. Los medios deben adaptarse a los fines de la educación. En este sentido, la institución educativa no puede funcionar solo en

términos de pasar contenidos. Debe haber un trabajo personalizado e integral con cada estudiante.

¿Cuáles son los motivos de asistencia a la institución educativa? El 30 % de los encuestados va al colegio porque le gusta estudiar; otro 30 % va porque le gusta compartir con sus amigos; el 25 %, porque es obligado; y el 15 % restante, porque no le gusta estar en su casa.

¿Cuál es la valoración de la formación académica? Acá hay tres posibilidades. Para el 40 % de los estudiantes, la formación académica es necesaria, mientras que para el 25 % es importante. Sin embargo y con preocupación, el 35 % del alumnado valoró la formación como innecesaria. Desde este estudio se puede señalar que el valor de la educación no está claro para la familia ni para los estudiantes. Tampoco se puede señalar que la educación forme parte de un proyecto de vida de las personas cuyo fin último sea la propia educación.

Cuando preguntamos por el consumo de drogas y alcohol, el 55 % de los estudiantes mencionó haber tenido contacto con o haber consumido alguna clase de bebida alcohólica; el 30 %, haber consumido o estado en contacto directo con cigarrillos; y el 15 % restante afirmó haber consumido algún tipo de sustancia alucinógena. Es preocupante esta situación, que, sumada a las otras, posibilita la deserción escolar.

¿Por qué (no) desertan los estudiantes y, en cambio, siguen en la escuela? De acuerdo a las entrevistas, hay poco agrado por estudiar; los estudiantes prefieren trabajar, no hacer nada o estar en su casa. En cuanto a la percepción sobre el estudio, se puede evidenciar que en general no es positiva, debido primordialmente a cómo ven el colegio y la relación del cuerpo docente con el alumnado.

Algunos piensan que el estudio no es agradable porque es una obligación. Al asumir espacios poco motivadores, aburridos, rutinarios, estos estudiantes vulnerables quedan al filo de una decisión. Sin embargo, en esta institución educativa, a pesar de las características mencionadas, prefieren terminar su ciclo escolar.

No, la verdad no me gusta estudiar, me gusta más trabajar. Con ello gano plata; en cambio, con estudiar no. (E2)

Sí, a mí sí me gusta estudiar, aprender cosas nuevas todos los días, pero cosas que me gusten o me llamen la atención. (E3)

No, estudiar en el colegio no, prefiero estar en mi casa. (E5)

Desde estas respuestas, hay contrastes entre los estudiantes. Sin embargo, a quienes les gusta estudiar quedan relegados a un segundo lugar.

Entonces, ¿por qué asisten al centro educativo?

Al colegio tengo que ir porque me obliga mi mamá. Ella quiere que sea alguien en la vida y me dice que para eso tengo que estudiar primero el bachillerato y luego la universidad o corporación [universidad técnica]. (E1)

Voy al colegio por voluntad propia, aunque a veces lo que enseñan me parece aburrido y no lo entiendo. (E5)

[Voy] por obligación. No me gusta ir al colegio, me gusta más estar en la casa. Si me pusieran a escoger, preferiría quedarme en la casa. (E6)

Estas respuestas son coherentes con lo que se señaló anteriormente respecto de la valoración hacia la educación desde el estudiante y la familia.

Al referirnos a cuáles serían los motivos para no asistir al colegio, hay dos respuestas para esta interrogante. Cuando se pregunta a los estudiantes por qué faltan, afirman que es por la situación económica de su familia,

que los obliga a trabajar para colaborar con los gastos del hogar. Por otro lado, aunque cuenten con el apoyo de sus padres para permanecer en el colegio, a veces los estudiantes buscan otro tipo de excusas, por lo general de tipo académico, para no volver. La inasistencia al centro educativo, entonces, depende tanto de factores externos (situación socioeconómica) como internos (motivación o deseo de estudiar).

Y, ¿qué los motiva del centro educativo? Se pudo establecer que los estudiantes buscan un ambiente agradable donde puedan aprender, además de socializar y fortalecer lazos de amistad. Se deben garantizar aspectos como la alimentación —a través del programa de alimentación escolar de la institución—, así como actividades deportivas, artísticas y culturales que permitan generar identidad con el centro educativo.

Del colegio me gusta compartir con mis amigos y compañeros, nada más. No me gusta hacer tareas y el día que hay evaluación no voy. (E4)  
Del colegio me gustan algunas materias como Informática y Artística, y también estar en recreo con mis amigas. (E8)  
Del colegio me gusta estar con mis amigos, y que nos den comida en el restaurante. (E9)

¿Y su percepción de los docentes? De acuerdo a los relatos escuchados, la relación docente-alumno no es la más adecuada. Con esto se evidencia el papel del colegio en la formación de los estudiantes, especialmente el rol de las y los docentes, que tienen la labor de formar a los jóvenes de un modo integral, en conocimientos para la vida más que en la memorización de contenidos. Los estudiantes se quejan de que no entienden a los docentes y que estos no acercan los contenidos a su contexto.

La verdad, no. La mayoría de las ocasiones no les entiendo lo que explican y me parecen muy difíciles. (E1)  
Les entiendo solo a algunos profesores, a los otros no. A ellos no les importa si uno entiende o no. (E2)  
A algunos sí y a otros no. Por ejemplo, hay materias que no entiendo y las tareas no las hago. Me parecen difíciles, y cuando hacen evaluaciones en el colegio me va mal. (E3)

Las y los jóvenes, por lo general, encuentran en la escuela un entorno agradable en el que se sienten cómodos, por lo que podemos afirmar que el colegio les permite fortalecer lazos de amistad y de sana convivencia. En las instituciones educativas, a la par que se desarrolla el conocimiento, se deben propiciar y fortalecer espacios donde los jóvenes se sientan a gusto, bien tratados y protegidos.

Sí me la llevo bien con todos mis compañeros, hasta el momento no he tenido problemas con nadie. (E4)  
Sí, con casi todos, aunque nunca falta el que se la quiera venir a montar a uno. (E6)  
Con casi todos. Una vez tuve un problema con otro compañero, pero no pasó a mayores, ya que yo no me la dejé montar. (E7)

Las y los estudiantes reconocen que hay líos y peleas al interior del centro educativo, pero en general lo pasan bien.

La visión de futuro personal y familiar está estrechamente ligada a los gustos y a la percepción individual de los estudiantes, además de al entorno sociofamiliar en el cual se desarrollan. Un gran porcentaje de los entrevistados no cree que la educación pueda ayudar en su futuro. Piensan que trabajando podrán mejorar su situación económica y la de sus familias. Sin embargo, otros indican que sí, que la parte académica mejorará su calidad de vida, porque se dieron cuenta de que, sin estudios forma-

les, las oportunidades laborales son escasas, con mayor cantidad de trabajo y mal remuneradas.

La verdad, no sé si el estudio me va a servir para mí o mi familia en un futuro, porque, mire, hoy en día hay cantidad de personas con una cantidad de estudio y están sin trabajo. (E3)  
Creo que sí, porque a una persona con estudio la cogen en cualquier trabajo: le sale un trabajo en un granero, en un almacén de ropa, en una clínica, en una empresa. (E5)  
No, prefiero trabajar que estudiar. Uno no necesariamente tiene que estudiar para conseguir un trabajo y ganar plata para mejorar las condiciones de vida de su familia y los suyos. (E7)

La poca claridad con que miran el futuro no deja a las y los estudiantes considerar la escolaridad como un factor importante para su vida adulta. Al no existir ese pensamiento —en el que pesan lo cultural y familiar—, ir a la institución educativa y aprender pasa a ser una carga en su vida de adolescentes.

Al preguntar por la relación que tienen los estudiantes con la deserción escolar, encontramos diversas respuestas que permiten comprender sus realidades y situaciones. Algunos han desertado y después han vuelto; otros lo han pensado.

Sí, hace dos años me retiré del colegio, me tuve que poner a trabajar para ayudar económicamente a mi familia. Pero en cuanto las cosas mejoraron un poco, mi mamá me volvió a matricular en el colegio. (E2)  
Muchas veces he pensado en desertar. Muchas veces no hay ni para comer en mi casa y mi abuela no tiene para los útiles. (E4)  
Sí, porque iba perdiendo el año, ¿para qué me iba a quedar? Mejor me salí y me puse a trabajar, y al año siguiente repetí el año. (E6)

Al considerar si los estudiantes conocen o se enteran de personas que dejan de asistir a la institución educativa, las respuestas siempre son afirmativas.

Sí, todos los años se retiran cinco o seis compañeros. (E8)  
Uf, es lo más normal. En mi salón de clase iniciamos una cantidad y terminamos, si mucho, la mitad del salón. (E7)  
Claro, eso es de lo más normal acá. Empezamos un montón y terminamos menos de la mitad. (E8)

Finalmente, desde la preocupación de los docentes hacia la actividad educativa, podemos revisar la escasa dedicación que los estudiantes perciben.

Que yo sepa, no. Los profesores solo preguntan si fulanita o zutinito se retiró o no y ya. (E1)  
Solo algunos casos he visto que los profesores y coordinadores se interesan en el caso de algún estudiante en específico. (E3)  
Cuando yo me retiré no me fueron a buscar ni a preguntar por qué me retiré. (E7)

Este tema es de gran importancia, ya que, según ellos y ellas, el hecho de sentirse considerados en la sala de clases los motivaba a terminar el año escolar.

#### 4. Conclusiones

Esta investigación estuvo centrada en los estudiantes de 9.º grado de la Institución Educativa Madre Laura, en Tierra Alta, Córdoba (Colombia). Se puede constatar que la presencia de los factores individuales, socioeconómicos, familiares e institucionales se relacionan directamente con la decisión de los y las jóvenes de seguir estudiando o no. Por esta razón, para abordar este fenómeno se deberían considerar todos los factores.

La escolaridad es uno de los derechos humanos asumidos por los Estados, y deben hacerse cargo de ella a través de sus políticas educativas. Factores como el com-

promiso y la responsabilidad institucional para garantizar la calidad de la educación no pueden dejarse de lado. El rol de las instituciones, independientemente de otros problemas individuales y familiares, define la naturaleza y el alcance de la educación para lograr capital humano.

Entre los factores socioeconómicos que se relacionan con la deserción escolar, se encuentra principalmente la precaria situación económica que tienen los padres, familiares o tutores a cargo de los estudiantes, lo que ocasiona que estos deban desempeñar otras actividades para ayudar a sus hogares a cubrir necesidades básicas, especialmente la alimentación. Esta situación genera una dedicación irregular de los estudiantes hacia sus obligaciones académicas. Además, en cuanto al factor familiar, se pudo observar el poco acompañamiento que dan padres y tutores a las actividades escolares, sumado al poco interés por que los y las jóvenes estudien. Esta última situación es importante y grave, pues al no haber una motivación real de los padres, cuando faltan acompañamiento y apoyo, las posibilidades de desertar son mayores.

En lo referente a lo institucional, se pudo deducir que uno de los principales factores que afectan de forma directa en la decisión de desertar es el poco apoyo a las labores educativas por parte de docentes y directivos, sumado a que el modelo educativo aplicado en la institución no satisface las necesidades de aprendizaje de la totalidad de estudiantes. Otro factor, que muchas veces lleva a la repitencia, son las bajas calificaciones, que repercuten en el resultado del rendimiento escolar general. Los problemas de rendimiento académico están influenciados, además, por el entorno familiar, pues quienes están al cuidado de estos adolescentes son personas con un nivel educativo bajo, y las escasas herramientas educativas con que cuentan no son suficientes para dar cumplimiento a las tareas asignadas.

La problemática de la deserción escolar se puede presentar por diferentes aspectos. Va de la mano con características individuales, de autoestima, psicológicas y motivacionales de las y los jóvenes, situación que interviene en el desarrollo educativo y cultural. Todo ello, posiblemente sumado al consumo de alcohol o sustancias psicoactivas.

Como conclusión general, cabe decir que la deserción escolar es un tema complejo y presenta aristas diversas. Identificar una sola causa no sería realista, porque se presenta debido a una combinación de factores.

La investigación realizada permitió concluir que en la deserción escolar del 9.º grado de la Institución Educativa Madre Laura influyen factores socioeconómicos, institucionales y de orden personal; cuando se presentan varios elementos a la vez, el riesgo de dejar la escolaridad es mayor. Estos estudiantes comprenden la necesidad de contar, desde la institución educativa, con una estrategia pedagógica que oriente el proceso educativo, así como con políticas sociales que aborden las diferentes problemáticas. Es posible comparar este caso con el de otras escuelas de Colombia y Latinoamérica. Aunque el contexto sea diferente, las problemáticas son las mismas.

Permanecer en la escuela permite al estudiante pensar en un futuro con mejores condiciones de vida: seguir una carrera o ingresar a un trabajo formal con más herramientas. Sin embargo, se requiere que el Estado y el Gobierno desarrollen políticas educativas y sociales adecuadas, centradas en una juventud que, por los motivos señala-

dos, no reúne características de vida adecuadas. Por otro lado, es cualitativamente necesario que las instituciones educativas, en especial la que estamos señalando, asuman su responsabilidad de educar y el compromiso con los y las jóvenes. Todo ello, sin desconocer la crisis económica y sanitaria en que vive Latinoamérica.

## Referencias

- Arias, G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Covarrubias, P., & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.
- D'Alessandre, V., & Mattioli, M. (2015). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio*. IPE-UNESCO.
- DANE (2021). *La información del DANE en la toma de decisiones regionales: Montería – Córdoba*. DANE.
- DANE, & PLAN International (2017). *¿Cómo es la situación de las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes en Colombia en el marco de la agenda 2030*. DANE / PLAN International.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *El manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Gómez, C., Padilla, A., & Rincón, C. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(1), 105-122. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.09.003>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Institución Educativa Madre Laura (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. Institución Educativa Madre Laura.
- Jiménez, H., & Pérez, R. (2021). *Relación familia-escuela desde la corresponsabilidad* [Tesis de maestría]. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Meléndez, Y., Salgado, N., Correa, C., & Rico, A. (2016). Factores no académicos relacionados con la deserción escolar en jóvenes de instituciones educativas colombianas. *Revista Búsqueda*, 17, 214-225.
- Mendoza B. (2014). *Bullying: Los múltiples rostros del acoso escolar*. Pax.
- Moreno, D. (2013). La deserción escolar: Un problema de carácter social. *In Vestigium Ire*, 6, 115-124.
- Pérez, Y., & Rangel, G. (2011). *Paradigma cuantitativo: Construcción de Instrumentos*. SlideShare.
- Pineda, C., Pedraza, A., & Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: La función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135.
- Pinzón, M., & Ramírez, Y. (2018). *"Campo triste": Factores de deserción estudiantil en la Institución Educativa Departamental Campo Alegre del municipio El Rosal, Cundinamarca* [Tesis de licenciatura]. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.



- Piracoca, A. (2019). *Deserción escolar: Una mirada desde lo social, lo económico y lo cultural, en la institución educativa Concha Medina de Silva de Muzo-Boyacá, 2011-2016* [Tesis de maestría]. Universidad Santo Tomás, Tunja, Colombia.
- Radiocable (2020). *UNICEF alerta del riesgo de abandono escolar en Latinoamérica y Caribe*. Radiocable.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Secretaría de Educación de la Gobernación de Córdoba (2018). *Boletín estadístico*. Secretaría de Educación de la Gobernación de Córdoba.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres, J., Acevedo, D., & Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: Una visión general en el contexto latinoamericano. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 157-187.
- UNESCO (2017). *Informe de seguimiento de educación en el mundo*. UNESCO.
- UNICEF (2012). *Completar la escuela: Un derecho para crecer, un deber para compartir. Resumen ejecutivo*. UNICEF
- Zamudio, N. (2018). *Causas de la deserción escolar en el I. E. D. Porfirio Barba Jacob, sede B* [Tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Zárate, R., & Socha, C. (2009). Estudio sobre las motivaciones de deserción estudiantil en la Universidad Industrial de Santander. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 14. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i14.1102>



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador



## Educación para la Democracia

Educate for Democracy

Enrique Ayala Mora<sup>a</sup>  

<sup>a</sup> Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 15 de septiembre de 2021

Aceptado el 11 de abril de 2022

Publicado el 30 de abril de 2022

#### Palabras clave:

Educación para la Democracia

Educación en valores

Reforma educativa

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received September 15, 2021

Accepted April 11, 2022

Published April 30, 2022

#### keywords:

Education for Democracy

Education in values

Educational reform

### RESUMEN

El presente trabajo discute la naturaleza de la Educación para la Democracia, los antecedentes de la enseñanza de la Cívica, sus fundamentos pedagógicos y criterios didácticos. Se parte de una discusión de las reformas educativas llevadas a cabo en el Ecuador desde finales del siglo XX. A partir de este punto, se establecen unas líneas generales para un programa de Cívica que pueda llenar el vacío dejado por la asignatura de Educación para la Ciudadanía, a cargo de cubrir los contenidos de Educación para la Democracia a partir de la reforma de 2010. Este programa tiene el objetivo de formar a los jóvenes para el reconocimiento de la responsabilidad y la solidaridad social, el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de sus obligaciones, y la definición de mecanismos que aseguren su participación en las instituciones propias del sistema político. El programa se concibe como una constante en todo el sistema educativo, destacando la realidad del Ecuador como una unidad en la diversidad. La propuesta no parte de enunciados abstractos, sino de la realidad concreta, incentivando a que los estudiantes entiendan su patria.

### ABSTRACT

This essay discusses the nature of Education for Democracy, the antecedents of the teaching of Civics, its pedagogical foundations, and didactic criteria. It starts from a discussion of the educational reforms carried out in Ecuador since the end of the 20th century and the contribution of the proposal of the Baccalaureate Curricular Reform Program executed by the Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador with a pilot and experimental character at the national level, until 2002. From this point, some general lines are established for a Civics program that can fill the void left by the Education for Citizenship subject, in charge of covering the contents of Education for Democracy as of the 2010 reform. This program aims to train young people to recognize responsibility and social solidarity, exercise their rights, fulfill their obligations, and define mechanisms that ensure their participation in the institutions of the political system. The program is conceived as a constant throughout the educational system, highlighting Ecuador's reality as a unit of diversity. The proposal is not based on abstract statements but concrete reality, encouraging students to understand their homeland.

© 2022 Ayala Mora. CC BY-NC 4.0

## 1. Introducción

¿Cómo el sistema educativo puede contribuir a formar buenos ciudadanos y ciudadanas? La pregunta parece fácil, pero tiene complicaciones. La ciudadanía es un concepto sobre el que existe gran debate. Se entiende por lo general, que buen ciudadano es quien cumple sus deberes patrióticos. Pero el patriotismo provoca enconadas polémicas. La ciudadanía está ligada a la política y esa relación es, para muchos, sospechosa. Si la ciudadanía es una vinculación con el Estado y la vida pública, ¿de qué estado estamos hablando cuando no hay acuerdo sobre su papel y su naturaleza?

Se puede debatir mucho sobre el tema, pero está claro que la educación debe promover el ejercicio y la ampliación de ciudadanía. Y para ello es fundamental la "Educación Cívica", que tiene por objeto preparar a los jóvenes para la participación democrática. Por ello es importante ofrecer a los maestros y maestras una orientación para el desarrollo del programa y la organización de la docencia. Este trabajo tiene el objetivo de defender la enseñanza de Cívica y ofrecer pautas para la acción educativa. Es pro-

ducto de años de trabajo y de la colaboración de muchas personas, a quienes agradezco<sup>1</sup>.

Con visión renovada, este trabajo intenta ofrecer un aporte al sistema educativo, a los docentes y a los lectores en general. Discute la naturaleza de la "Educación para la Democracia", los antecedentes de la enseñanza de Cívica, al enfoque de la asignatura, sus fundamentos pedagógicos y criterios didácticos. Comenta los componentes de un programa de Cívica para el bachillerato. Tiene vacíos y limitaciones. Por eso mismo está sujeto a una amplia discusión, a reajustes y ampliaciones. En este caso, todavía más que en otros, es indispensable contar con la opinión de los maestros y alumnos. En ese sentido, no es solo un instrumento de apoyo a la acción educativa, sino una invitación al debate.

Se dice con razón que no se ama lo que no se conoce. Este artículo es una modesta contribución al conocimiento

1 Este texto es producto de la reflexión de casi dos décadas sobre Educación Cívica y de la colaboración de muchas personas. Dejo constancia del apoyo que me han dado los trabajos de Rosemarie Terán y Mario Cifuentes, el personal del Área de Educación y el equipo de Educación para la Democracia de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, especialmente Gabriel Pazmiño y Virgina Rosero.

del Ecuador, nuestra patria. Que su uso por los docentes ayude a cumplir con su vocación.

## 2. Educación y democracia

### 2.1. Planteamiento general

Un objetivo de los países de América Latina es superar el subdesarrollo y la inequidad. Para ello se debe plantear una nueva forma de concebir la vida, más cercana a nuestras raíces y más respetuosa de los seres humanos y del planeta en que vivimos. Para muchos, esa es la *democracia radical*, de profunda raíz latinoamericana y andina (Granda Aguilar, 1995). Para otros, más que el lucro desmedido y el deterioro del ambiente, debemos buscar “vivir bien” o el *sumak kausay* que ya buscaban las sociedades originarias (Hidalgo-Capitán, 2012). En ambas propuestas, y en otras que han surgido en Latinoamérica, eje fundamental de un cambio radical es la consolidación y ampliación del ejercicio de la democracia.

En Latinoamérica actual, los gobiernos son producto de procesos electorales. Quedaron atrás las dictaduras, pero la vigencia de regímenes constitucionales no implica que la democracia se ha consolidado. La democracia no se da de una vez y para siempre. Se construye paso a paso con participación social (Ayala Mora, 2017). Por ello se debe impulsar iniciativas que no solo garanticen la vigencia constitucional, sino también una institucionalización de la vida democrática y participativa. Lo cual significa que nuestros pueblos no solamente deben ejercitar el derecho al sufragio, sino también vivir condiciones de vida justas, con mecanismos de participación para las amplias mayorías.

En el Ecuador, como en todos nuestros países, la vigencia de la democracia no es solo la vigencia de una Constitución. Es necesario crear condiciones socioeconómicas y de seguridad para la justicia social (Dietrich, 2001). Para ello es necesario fomentar el desarrollo de una cultura de la democracia que robustezca la organización popular, institucionalice la participación ciudadana y la responsabilidad de los elegidos respecto de sus electores.

### 2.2. Cultura de la democracia

En nuestro país, como en el resto de Latinoamérica, la democracia es restringida y formal. Restringida, ya que solo unos pocos han logrado acceso efectivo a la ciudadanía. Si bien en los últimos años se ha ampliado la base social del Estado, en particular con la incorporación de los analfabetos, amplios sectores de la población siguen excluidos de la participación. Es formal, ya que en muchos casos se limita a un ejercicio vinculado al sufragio. En Ecuador, para amplios sectores sociales, la democracia se reduce a participar en elecciones. Esto ha dado origen a la consolidación de una democracia delegativa que favorece a los representantes tradicionales que operan en las redes políticas del poder.

Lograr la participación y reforzar la democracia son acciones estratégicas, sobre todo debido a la creciente desconfianza ciudadana en las instituciones y la elevada marginalidad y rechazo al sistema político por parte de los ecuatorianos. En nuestra realidad, existe una fuerte exclusión y rechazo de importantes sectores del sistema político ecuatoriano. Esta situación además de debilitar la democracia, ha generado en los nuevos electores (los jóvenes) desconfianza y desinterés por la situación política y, más que nada, la definición de una perspectiva histórica de corte estrictamente individual que agota y comprime la acción social, la solidaridad y la responsabilidad (Universidad Andina Simón Bolívar, 1998).

Resulta, pues, fundamental impulsar en el país el desarrollo de una cultura de la democracia, sobre todo en los jóvenes. Por ello, el contenido de nuestra educación debe

ser reformulado con criterios democráticos y debe incluir al mismo tiempo asignaturas específicas que preparen al estudiante para la vida cívica y el ejercicio de la democracia.

## 3. La reforma educativa en el Ecuador

### 3.1. Un problema persistente

Por décadas los gobiernos ecuatorianos han propuesto una mejora de la calidad de la educación frente al grave deterioro del sistema educativo, manifestado a través de indicadores como altas tasas de repetición y abandono de los cursos, bajos logros cognitivos; inequidad y aprendizaje pasivo, y baja formación y actualización de los docentes (Universidad Andina Simón Bolívar, 1998). Ha prevalecido un modelo pedagógico anacrónico que no se ajusta al concepto de educación permanente, a las necesidades sociales y culturales y a las exigencias de mano de obra calificada del aparato productivo. La conciencia de la baja calidad de la educación y el desajuste del modelo pedagógico han originado a la puesta en marcha de programas de mejora de la educación, de formación de docentes y aumento de la eficacia de la administración educativa. Estos programas, empero, no han tenido pleno éxito.

Desde finales del siglo XX el Estado ecuatoriano puso en marcha propuestas de reforma. En 1996 adoptó la “Educación Básica” de diez grados, integrando el preescolar, la primaria y el “ciclo básico” del bachillerato. Pero la propuesta no fue suficientemente elaborada, ni tuvo la claridad necesaria para ser entendida por los partícipes del proceso educativo, ni surgió del consenso social. Además, el Ministerio de Educación no disponía de los recursos para implementarla. Frente a las críticas, el proyecto fue reformulado, validado y debatido. Se llegó a una fórmula “consensuada”, que fue reajusta nuevamente en 2008 (Ministerio de Educación, 2008). Aunque no hay evaluación general de la aplicación de la reforma de la Educación Básica, es indudable que en los últimos años se han dado pasos adelante. Se nota, sin embargo, que falta información y capacitación docente.

### 3.2. El bachillerato

Una vez establecida la Educación Básica de diez años, los tres años que restan para finalizar el sistema escolarizado quedaron como “Bachillerato”, en sustitución del “Ciclo Diversificado”. Para el “bachillerato” quedó vigente el pensum elaborado en el gobierno militar en 1978. Pero las instituciones educativas introdujeron variaciones, principalmente en áreas humanísticas. En especial, por la autonomía de que gozaban en materia curricular, las instituciones experimentales, entre las que estaban algunos prestigiosos colegios públicos del país, desarrollaron sus propias propuestas. En general, se dio una tendencia a suprimir o reducir las Ciencias Sociales en el bachillerato.

El Ministerio de Educación no tuvo una iniciativa de reforma para el bachillerato. Pero si se dieron iniciativas específicas. La de mayor impacto fue el “Programa de Reforma Curricular del Bachillerato”, que se realizó desde 1994, por pedido del gobierno ecuatoriano, mediante convenio entre la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador y el Ministerio de Educación. Formuló un plan de reforma que abarcaba diseño curricular, capaci-



tación y preparación de manuales y materiales de enseñanza.

A partir de esas experiencias, el gobierno intentó regular el bachillerato en 2001, con un decreto y un documento que sistematizaban tres alternativas de bachillerato: en Ciencias, Técnico y en Artes, permitiendo que el primero fuera con “especializaciones” y también “general”. Se establecieron contenidos curriculares generales y la necesidad de que cada establecimiento definiera su propio “proyecto educativo” (Ecuador, 2001). Pese a los esfuerzos, las disposiciones no se aplicaron en su totalidad y la indefinición continuó. El bachillerato quedó con una oferta curricular desigual y heterogénea. El Ministerio de Educación retardó la reforma del bachillerato, hasta que a fines de 2010 presentó el documento “Nuevo Bachillerato Ecuatoriano” (Ministerio de Educación, 2010). Ya lo comentaremos, pero en primer lugar haremos varias observaciones sobre una propuesta concreta de reforma del bachillerato.

### 3.3. La propuesta de reforma del bachillerato

El Programa de Reforma Curricular del Bachillerato lo ejecutó la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, con carácter piloto y experimental a nivel nacional hasta 2002. Desde allí se aceptó como una opción curricular del sistema educativo (Terán Najas, 1997). En virtud del convenio con el Ministerio de Educación, la Universidad se encargó de:

- Una propuesta de diseño general de la estructura curricular y de reformulación de los instrumentos curriculares básicos para la etapa posterior a la educación básica;
- La producción de manuales y materiales complementarios para el desarrollo curricular a nivel operativo;
- La realización de cursos, talleres y seminarios destinados a la capacitación y actualización docentes.

La Reforma Curricular del Bachillerato funcionó interrumpidamente por más de catorce años. Creó una red de colegios, una oferta pedagógica alternativa y una propuesta de desarrollo gerencial de las instituciones. Fue un proyecto avanzado y consolidado de reforma educativa; el único realmente puesto en marcha en el Ecuador que dio resultados decisivos, tanto en el terreno de los saberes como de la propuesta pedagógica.

El Programa de Reforma Curricular del Bachillerato fue impulsado como piloto por la Universidad Andina Simón Bolívar, con una red de colegios a nivel nacional y con el auspicio del Ministerio de Educación<sup>2</sup>. La idea inicial del Ministerio era consolidar la propuesta en términos pedagógicos y curriculares para aplicarla después a todos los colegios. El diseño de la propuesta general, como la planificación y ejecución del programa, se realizaron con el consenso, consulta y debate de los distintos actores involucrados dentro y fuera de la institución escolar, siendo éste uno de los aspectos más sobresalientes del programa. En el año 2000 el programa estaba ya en su fase de plena

2 Sin perjuicio de esto, muchas instituciones educativas del país que no formaban parte de la red adoptaron todo o en parte la propuesta de la UASB-E. Sus directivos y docentes participaron de los eventos de coordinación y de formación que se organizaron.

aplicación. En 2010 el número de establecimientos de la Red pasaba de 200<sup>3</sup>.

La organización tradicional de los estudios en Ecuador ha sido el “año escolar” de nueve meses dividido en “trimestres”. La reforma optó por “quimestres” de cuatro meses y medio, en el marco del mismo año<sup>4</sup>. Se contemplaron el Bachillerato en Ciencias y el Bachillerato Técnico con enfoque polivalente. El “Bachillerato en Ciencias” tenía como título un bachillerato genérico (sin las “especializaciones” que tenía el vigente). Se aplicaba en lo que antes se llamaba “Humanidades Modernas”:

El “Bachillerato en Ciencias” reemplaza al “Bachillerato en Humanidades Modernas”, y está dirigido a estudiantes que tienen la perspectiva de ir a la universidad, a estudios de postbachillerato. Su contenido curricular balancea la formación humanística con el conocimiento de las ciencias exactas y naturales. Plantea la eliminación de la especialización temprana y propone un tronco común de materias básicas y formativas para cuarto y quinto cursos. Las posibilidades de elección se presentan solo en sexto, con un plan de estudios que mantiene algunas materias del tronco común, pero acompañadas de un importante conjunto de asignaturas optativas, cuya elección corre por cuenta de las instituciones educativas. La titulación es única: Bachiller en Ciencias (Terán Najas, 1997).

El “bachillerato técnico con enfoque polivalente”, cubría una gran diversidad de programas, desde secretariado y contabilidad, hasta computación. Ofrecía una formación con aprendizajes operativos y con competencias referidas al trabajo (Cifuentes Arias, 1999). Estaba destinado a estudiantes que habían optado por una alternativa que los vinculara inmediatamente con la vida laboral, sin desechar la posibilidad de realizar posteriormente estudios superiores.

El plan curricular de todas las opciones del bachillerato comprendía una reducción de materias distribuidas en los tres años. Uno eje fundamental del diseño curricular fue un esfuerzo de racionalización y reorganización del plan de estudios. En este caso, ya que los estudiantes del bachillerato están más cerca de llegar a ejercer los derechos políticos, se enfatizó la promoción de valores democráticos, el conocimiento del país y valorización de sus recursos, la búsqueda de la paz y la comprensión entre los pueblos.

El programa contemplaba la formulación de un conjunto integrado de asignaturas de formación social, destinadas a ofrecer a los estudiantes un conocimiento básico de la realidad nacional ecuatoriana e internacional: Historia, Geografía y Economía, dictadas en el primero y segundo año. Incluyó dos niveles de Educación en Valores en primero y segundo año (Universidad Andina Simón Bolívar, 2000). Y, por fin, tres cursos obligatorios de “Educación para la Democracia”.

## 4. Educación para la Democracia

### 4.1. Antecedentes de la enseñanza de Cívica

Desde los primeros años de la República hubo propuestas de educar a los ciudadanos. La más importante fue la de José Joaquín Olmedo<sup>5</sup>. Durante largo tiempo se habló

3 Este número era variable, ya que periódicamente la comisión encargada disponía la incorporación de nuevos planteles a la red, previa su solicitud. La incorporación era voluntaria.

4 El año escolar funciona con dos calendarios, según las regiones. En la Sierra y la Amazonía va de septiembre a junio, y en la Costa y Galápagos de marzo a diciembre.

5 José Joaquín Olmedo no fue solo líder de la independencia y su cantor, sino uno de los fundadores del Ecuador y la primera persona que escribió la poesía didáctica, como “consejos” a los niños y sobre el amor a Dios y a la Patria, el respeto a los demás y la vigencia de la ley.

de que en la educación debía inculcarse la moral, las buenas costumbres y el patriotismo. Pero solo en el siglo XX se introdujo una asignatura denominada "Educación Cívica", destinada a desarrollar en los jóvenes los valores patrios. Se publicaron varios textos para la enseñanza. El de mayor divulgación fue el de Mora Bowen (Mora Bowen, 1971).

Con el tiempo, sin embargo, la "Cívica" se desvalorizó y terminó siendo, por lo general, exaltación del patriotismo o memorización de canciones castrenses y artículos de la Constitución. A veces se dedicaba a la pérdida territorial frente al Perú en 1941. Se agotaba en los límites del país, sin mencionar sus vínculos con el exterior o sus perspectivas integracionistas. Por años, la asignatura destinada a desarrollar "valores patrios" quedó relegada. Fue considerada materia de "relleno", encargada a maestros principiantes o a profesionales convertidos de apuro en profesores. En la mayoría de los establecimientos, a mediados de los años noventa, la Cívica se había suprimido.

Frente a esto, para la reforma del bachillerato se pensó en reinstalar a la Cívica en el plan de estudios. La propuesta fue, sin embargo, mucho más ambiciosa. Además de los dos niveles de Educación en valores para primero y segundo año de bachillerato, se estableció la Cívica como parte de la "Educación para la Democracia".

Para 1997 ya había madurado la propuesta de renovación educativa y se formuló un primer programa específico de Cívica (Universidad Andina Simón Bolívar, 1997). Luego, con la experiencia de su aplicación y el aporte de muchos docentes y maestros que se expresaron en el ejercicio de la cátedra y las conferencias nacionales, se estructuró un nuevo programa (Universidad Andina Simón Bolívar, 2001). Para acompañamiento de la cátedra y uso de los estudiantes se produjo un manual especial para la Cívica: *Ecuador Patria de todos* (Ayala Mora, 2017). Para apoyar en forma específica la enseñanza se produjo una serie de programas de televisión, que también se denominaron *Ecuador Patria de todos* (Universidad Andina Simón Bolívar, 2004). Estos materiales tuvieron amplia aceptación en los establecimientos educativos del país.

#### 4.2. Una iniciativa innovadora

La propuesta de reforma planteó una unidad de tres asignaturas que proporcionara una formación general a los estudiantes para que, en función del conocimiento del país, estuvieran preparados para la participación democrática. De esta manera nació "Educación para la Democracia", compuesta por tres asignaturas: "Cívica", "Realidad Nacional" y "Educación Ambiental". La una prepara a los ciudadanos para la vivencia de la democracia, la segunda recupera una visión de conjunto de la realidad socioeconómica del Ecuador, la tercera ofrece una visión general de la realidad medioambiental del país.

La "Educación para la Democracia" se diseñó como una unidad de tres asignaturas con contenido y perfil pedagógico, para la culminación del bachillerato (Universidad Andina Simón Bolívar, 1998). La Cívica fue profundamente replanteada. La Realidad Nacional reajustó contenidos sueltos del "Ciclo Diversificado". La Educación Ambiental fue una innovación pionera.

En noviembre de 1997 y junio de 1998 se realizaron dos consultas<sup>6</sup>. El objetivo fue generar consensos nacionales entre diferentes actores sociales y políticos, de modo que las asignaturas de Educación para la Democracia respondieran a las demandas y necesidades del país. Un equipo de consultores desarrolló los programas y la oferta pedagógica respectiva. Se estableció una estrategia de transferencia e implantación a escala nacional. Para cada una de las tres asignaturas se desarrolló un programa e instrumentos de apoyo con una propuesta integrada para entender el país y la participación democrática. Se prepararon tres manuales. El de Cívica, *Ecuador, Patria de todos*. El de Realidad Nacional, *Nuestro Ecuador* (Ospina Peralta, 2007). El de Educación Ambiental, *Nuestra Casa* (Bustos Lozano, 2008).

La Educación para la Democracia, con el auspicio del presidente de la República, fue adoptada como propuesta oficial por el Ministerio de Educación, mediante Acuerdo N.º 0843 de 19 de febrero de 1998. La propuesta debía ser aplicada en la red de reforma del Bachillerato MEC-UASB y luego en todos los establecimientos del país, públicos y privados. En 2001, al establecer un marco general para la reforma del bachillerato, con el decreto 1786, el gobierno recogió la propuesta de la "Educación para la Democracia" y la oficializó (Ecuador, 2001). En 2006, el Congreso Nacional emitió la Ley de Educación para la Democracia (Ecuador, 2006). Este paso fundamental y pionero estableció la obligatoriedad de incluir en los planes de estudio de la Educación Básica contenidos transversales de Educación para la Democracia, y en el Bachillerato la "Educación en Valores" y las tres asignaturas de Educación para la Democracia, cuyo documento básico plantea:

En la perspectiva de superar las limitaciones actuales y de avanzar hacia la construcción de una democracia real y participativa (no sólo delegativa) que contribuya a redefinir el sentido de la acción política y el rol del Estado, en la coyuntura actual se justifica todo esfuerzo que apunte a lograr este objetivo, especialmente si, como en el caso de la Universidad Andina Simón Bolívar, se trata de una iniciativa nacional que se orienta a propiciar la participación ciudadana (Universidad Andina Simón Bolívar, s.f.).

La Educación para la Democracia plantea superar las limitaciones de la sociedad y el sistema político, ofreciendo a los jóvenes conocimientos que les permitan interpretar y entender la situación política, social, económica y ambiental del país y les prepare para participar en política como ciudadanos y ciudadanas responsables, en el marco de la construcción de una realidad que supere los vicios de las sociedades capitalistas y consumistas que hacen de la gente cosas o mercaderías y destruyen el planeta, que es nuestra casa común o Pacha Mama.

#### 4.3. Estructura de la Educación para la Democracia

La estructura de la Educación para la Democracia fue concebida como un esfuerzo nacional para contribuir a la incorporación de los jóvenes al medio social y político. Por ello, no puede circunscribirse a las aulas. Es un conjunto de asignaturas que imparten conocimientos, pero también es un espacio de acción y compromiso donde no se "aprende" democracia y valores cívicos, sino donde se los desarrolla en la práctica de vida de los miembros de la comunidad educativa.

<sup>6</sup> Participaron en las consultas realizadas en el paraninfo de la Universidad Andina Simón Bolívar, 250 maestros y estudiantes de todo el país. Sus resultados fueron incorporados en el diseño del programa.

La Educación para la Democracia se proponía incidir en la formación de los ciudadanos que se estaban integrando a la participación en el sistema político<sup>7</sup>. Se proponía aportar a la construcción de una democracia real que permita superar las limitaciones históricas, de manera que pueda convertirse en una democracia eminentemente participativa, fundada en la solidaridad y la equidad.

Los contenidos de "Educación para la Democracia" se orientan al conocimiento del país y al fortalecimiento democrático en distintos campos de la realidad social. Es importante destacar que las tres asignaturas tienen componentes multidisciplinarios y están diseñadas con la confluencia de varios saberes. Los estudiantes deben reconocer e integrar conocimientos para enfrentar problemas concretos. La idea básica es lograr la efectiva participación ciudadana mediante el cultivo de valores, actitudes y prácticas que promuevan la paz, la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo, la justicia social y la integración, en ámbitos concretos de la realidad nacional.

Las asignaturas de Educación para la Democracia comenzaron a dictarse regularmente en 14 provincias desde 1999 en los establecimientos de la Red de la Reforma del Bachillerato y en otros colegios<sup>8</sup>. La iniciativa tuvo significación en todo el país y, en el campo de los saberes y las prácticas pedagógicas, estableció una estrategia para validar la propuesta y generalizarla. El proyecto fue aplicado en colegios fiscales, fiscomisionales, particulares, laicos y religiosos. Son sus características fundamentales:

1. Fue una propuesta estratégica para el Estado Ecuatoriano, en la medida en que puede acompañar las reformas políticas que el país requiere.
2. Fue reconocida oficialmente como prioritaria por el Estado por su contribución a consolidar la paz, la democracia y la participación ciudadana en el país.
3. Se inscribió en la reforma educativa, particularmente, en el Programa de Reforma Curricular del Bachillerato. Luego se extendió a otros establecimientos.
4. Su propuesta fue validada a través de la Red de colegios. Fue, por tanto, una iniciativa con una estrategia de prueba e implantación en el ámbito del sistema educativo.
5. Contó con un diseño adaptado a la realidad ecuatoriana, de carácter innovador, que ha sido desarrollado en el terreno de los saberes y de las prácticas pedagógicas.

Educación para la Democracia se planteó como espacio de participación en que los saberes, valores y prácticas se complementan en el proceso de aprendizaje. No es sólo una unidad de conocimiento, sino un ejercicio de la democracia en el sistema educativo.

7 De acuerdo con la Constitución de 1998, todos los ecuatorianos y ecuatorianas de cualquier edad son ciudadanos y ciudadanas. A los 18 años se adquieren ciertos derechos políticos como elegir y poder ser elegidos. La Constitución de Montecristi estableció el voto optativo desde los 16 años (Ayala Román, 2012).

8 Al principio participaron 1.800 profesores y 16.000 alumnos. El objetivo fue 16.411 profesores de todos los sextos cursos y 159.822 alumnos del último año de bachillerato de todas las unidades educativas de nivel medio del país. Es, en este sentido, un proyecto que pudo lograr la máxima cobertura nacional, ya que, siendo una propuesta oficial, después de una primera fase, el Ministerio de Educación lo iba a implantar gradualmente en todos los centros de las regiones de Costa, Sierra, Oriente y Galápagos.

## 5. El "Nuevo Bachillerato Ecuatoriano" y su fracaso

### 5.1. Una reforma antinacional y contradictoria

En 2010, el Ministerio de Educación trazó las líneas del "Bachillerato General Unificado" o "Nuevo Bachillerato Ecuatoriano" (Ministerio de Educación, 2010).

Publicó un documento con el contenido de la reforma y luego de unos meses la impuso al sistema educativo sin discusión pública, sin participación de los actores educativos, sin tomar en cuenta las observaciones que se formularon, entre ellas, las del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, que presentó un documento al respecto (Universidad Andina Simón Bolívar, 2011).

Para el gobierno de Rafael Correa, el "nuevo" ciclo educativo, además de suprimir las especialidades del antiguo "ciclo diversificado", conjugaba la formación técnica y la humanística en un currículo común orientado a preparar simultáneamente a los estudiantes tanto en el campo científico como tecnológico, a través de un tronco unificado de asignaturas y de un paquete de materias optativas que en teoría deben encauzar conocimientos adaptados a realidades locales y regionales.

La propuesta tuvo aspectos positivos. Llenaba una necesidad nacional y recogía elementos de experiencias realizadas. Pero anuló las iniciativas y avances de esfuerzos anteriores de reforma, con graves limitaciones en sus planteamientos y su concreción curricular. El contenido de las asignaturas es extremadamente deficiente y, en algunos casos, incorrecto y alejado de una educación nacional y democrática.

La reforma condujo a un empobrecimiento del fundamento curricular. Carece de bases psicopedagógicas sólidas y las reemplaza por un limitado intento de desarrollar "destrezas". Da un extraño lugar a la ciencia en el currículo, vierte en los programas conocimientos no procesados pedagógicamente que aparecen articulados más bien por una lógica no disciplinar y por las relaciones internas que con bastante arbitrariedad se vislumbran entre esos campos. Adicionalmente, la propuesta de currículo no resuelve la inequidad y propende un futuro "estandarizado" para los jóvenes ecuatorianos.

Un gobierno que dijo que iba a rescatar la idea de Patria, revalorizar lo nacional, defender la ecuatorianidad, promover la integración; formuló su propuesta de bachillerato desde una perspectiva francamente desnacionalizada. El documento no incluyó ni una sola vez la palabra "patria", ni al patriotismo. Ni se refirió a los valores nacionales, la Nación Ecuatoriana, el Proyecto Nacional, la unidad del país, la ecuatorianidad, sus símbolos y expresiones. Se mencionó a "estudiosos" de los procesos históricos y del pensamiento latinoamericano, pero el currículum no incluyó nada de eso, ni de Bolívar, Martí, Montalvo o Alfaro. Mezcla el "buen vivir" con un "ethos barroco" traído de los cabellos, pero no trata de entender al Ecuador con sus diversidades, sus raíces y conflictos.

En el documento tenía varias divagaciones sobre Educación para la ciudadanía, pero deformaba groseramente la Cívica y la suprimió, como también lo hizo con Realidad Nacional y Educación Ambiental como asignaturas.

### 5.2. Educación instrumental y acrítica

La concepción de la educación en la reforma del bachillerato un marcado sesgo instrumental. La concepción de ser humano está centrada en el individuo. Hay un excesivo peso



en las capacidades individuales. La concepción de la sociedad, a pretexto de la “complejidad”, asimila la sociedad a la naturaleza, es positivista y francamente conservadora. El predominio de una racionalidad instrumental impide concebir al conocimiento como una producción. Parecería que en la educación no se producen sino que se aplican conocimientos. La concepción de la ciencia la reduce a una herramienta.

El documento parte de que “la educación responde a los intereses y necesidades de la sociedad ecuatoriana.” Pero el discurso del “interés nacional” oculta intereses específicos. ¿Cómo se determinan las necesidades del país? ¿Quién determina lo que se necesita? ¿Desde qué criterios? La educación, desde una perspectiva liberadora, debe partir de la realidad para reflexionar acerca de ella y transformarla. Con la reforma gubernamental no es posible conocer esa realidad, peor aún transformarla. El “Buen Vivir” es un eje transversal, pero, pese a las divagaciones, no se explicita en qué consiste.

Las finalidades del bachillerato son inconsistentes. Los objetivos se plantean dentro de cuatro dominios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Pero el ámbito del “conocer” se reduce al campo de algunas ciencias, sin “diálogo de saberes”. En el *hacer* no hay “acción” como medio de transformar la realidad sino “aplicación”, casi mecánica, de conocimientos. El *aprender a vivir* juntos reduce la cultura y la identidad cultural. Las diferencias sociales se confunden con la diversidad de la sociedad. El *aprender a ser* es factor de la formación de todas las personas, solo de líderes y emprendedores. Eso fortalece el elitismo. El *ser* se vuelve un atributo esencial, no se considera la condición o la situación de los sujetos.

No es posible desarrollar un currículum desde una clasificación de los contenidos científicos y las asignaturas en función de cada uno de los dominios señalados. Cualquiera que hubiera consultado la literatura pedagógica reciente sabría que en una misma ciencia están implicados todos los dominios. (conceptual, procedimental y actitudinal).

### 5.3. Debilidades curriculares

El “nuevo bachillerato” se basa en un enfoque “desde arriba”. La función social de la educación sigue siendo la reproducción de las condiciones sociales actuales. No su crítica o la transformación social. La educación está centrada en el individuo, en su “inteligencia personal”, sin desarrollar su dimensión colectiva. Se propone que cada asignatura formule las modalidades de aplicación de los aprendizajes a situaciones de la vida de los estudiantes. Pero los contenidos teóricos, conceptuales, por su marcado carácter abstracto, no tienen relación con la vivencia concreta. Las “demandas sociales” que se privilegian son las de las nuevas formas de organización del proceso productivo que garantizan la acumulación de capital. Los criterios de inter y multiculturalidad y sus distintas formas de conocimiento quedan fuera de la “integralidad” del saber.

Del análisis de la reforma que impuso el gobierno pueden establecerse varias concreciones e “inconcreciones” curriculares:

- El enfoque educativo vigente minimiza las potencialidades de los ecuatorianos y persigue su formación principalmente como fuerza de trabajo.
- La propuesta no satisface las expectativas de cambio del paradigma educativo.

- Las ideas rectoras de la concreción no logran definir el nivel educativo y pretenden constituirse en marco teórico de la propuesta curricular.
- Los objetivos curriculares y perfil del graduado se presentan como partes explicativas del *para qué* de la propuesta y no como componentes de un sistema curricular.
- La Red Curricular, nueva denominación de la malla curricular, carece de un proceso de diseño progresivo y utiliza referentes arbitrarios para su organización.
- La propuesta de “bachillerato unificado”, en realidad mantiene la división previa entre el “bachillerato en ciencias” y el “bachillerato técnico”. Pero suprime el “polivalente” con todas sus posibilidades de ofrecer alternativas laborales.
- Más que un bachillerato unificado, la reforma curricular es el diseño de un “tronco común” sobre-dimensionado.
- El diseño curricular basado en “destrezas” convierte a la reforma curricular en un recurso instrumental y “didactista” despojado de criterios pedagógicos, y dificulta el desarrollo de las prácticas de planificación y de aula.
- El documento no recoge las experiencias del “enfoque de educación por competencias” y confunde varios niveles.
- La propuesta tiene una idea confusa y poco apropiada sobre la “investigación” y sus implicaciones educativas.
- La propuesta carece de un mecanismo de administración de su aplicación en los establecimientos educativos (Universidad Andina Simón Bolívar, 2011).

### El “Nuevo Bachillerato General Unificado”: conclusiones

- La propuesta presentada no es conveniente para el país. Son evidentes la inconsistencia, improvisación, arbitrariedad, incoherencia de la propuesta que se ha presentado para establecer un nuevo bachillerato en el Ecuador. El nuevo bachillerato es necesario, sin duda, pero no con las características que el documento que hemos analizado establece.
- Los responsables del documento presentado por el Ministerio de Educación incurrieron en una irresponsabilidad, además de en un error técnico, al hacer pasar como currículum nacional, una serie de divagaciones sin sustento científico, una distribución horaria semanal de aplicación obligatoria y unos listados de contenidos de asignaturas.
- La propuesta de nuevo bachillerato se ha hecho sin apropiada consulta a quienes han trabajado en la reforma del bachillerato. No se integró en su diseño a los colegios que tienen experiencia de haber aplicado iniciativas en curso. Los responsables del currículum entregaron el desarrollo de los contenidos a personas carentes de experiencia y conocimiento educativo. ¿Se dispuso de fondos públicos para ello? Si eso sucedió, eso equivale a pagar con recursos del Estado trabajos que ya estaban hechos y debidamente validados.
- Una reforma educativa es para el país. Por ello debe expresar los elementos del proyecto nacional. El documento de propuesta del nuevo bachillerato no lo hace. Debe ser objeto de sustancial reajuste, sobre todo en los contenidos curriculares, que no respondan a la realidad nacional que vive una era de cambio.
- La propuesta de nuevo bachillerato debe ser sometida a una discusión amplia con quienes han aportado a su reforma, con todo el sistema educativo y la sociedad ecuatoriana.
- El Ministerio debería realizar un proceso de experimentación del modelo, antes de aplicarlo nacionalmente, partiendo de la capacitación de quienes inician la experimentación (Universidad Andina Simón Bolívar, 2011).

#### 5.4. Supresión de la Educación para la Democracia

Al cabo de una década de su imposición, el Bachillerato General Unificado es un sonado fracaso. Sus autores son gente improvisada, con vínculos a la derecha y la educación privada, comenzando la ministra que, con alarde de ignorancia, declaró que su reforma “va porque va”, en el mejor estilo del autoritarismo correísta<sup>9</sup>. El contenido curricular general y el de las asignaturas ni corresponde a la realidad nacional, ni tiene sustento científico. Los maestros, estudiantes y padres de familia lo rechazan. Constantemente cotidianamente sus enormes fallas. Pudo ser la oportunidad para avanzar en la reforma educativa, pero fue un monumental retroceso.

Con una confusa intención multidisciplinaria el programa entreveró diversas disciplinas, mezcla Física con Química, impuso una amalgama informe bajo el rótulo de “Ciencias Sociales”, eliminando la Geografía e Historia del Ecuador. Desbarató la “Educación para la Democracia”, deformó la enseñanza de Cívica y suprimió la Educación Ambiental y la Realidad Nacional. Ni menciona a la Patria, ni los valores de la ecuatorianidad, ni la integración andina y sudamericana. Ya no existen la Realidad Ecuatoriana y Latinoamericana. Tampoco hay Educación Ambiental como asignatura. Aparte de una corta frase, no hay conservación del patrimonio, calentamiento global o energías alternativas. El respeto a la “Pacha Mama” o Madre Tierra está ausente.

El “Nuevo Bachillerato Ecuatoriano” eliminó la Educación para la Democracia y la Cívica, remplazándolas por una confusa amalgama denominada “Educación para la ciudadanía”. La reforma legal del correísmo derogó la Ley para la Educación para la Democracia, eliminando su enseñanza de todo el sistema educativo. Lo que dejó el correísmo se ha mantenido en el gobierno de su sucesor, sin que el Ministerio de Educación hiciera nada. Pero no podemos declararnos vencidos y debemos seguir luchando por un bachillerato de carácter nacional, democrático y participativo.

### 6. Líneas generales de un programa de Cívica

#### 6.1. El programa

Para la puesta en marcha de la reforma del bachillerato y para el desarrollo de la “Educación para la Democracia” se planteó un programa correspondiente a Cívica. Fue diseñado para el último año de bachillerato, en coordinación con los de Realidad Nacional y Educación Ambiental. El programa se planteó para ser usado en todas las modalidades del bachillerato, así como en las diversas instancias del sistema educativo. Su contenido se diseñó para que la asignatura pueda ser dictada con una gran diversidad de materiales de apoyo. En especial, ese programa fue coordinado con el del libro *Ecuador: Patria de todos*, diseñado como manual para la asignatura Cívica y validado por casi una década (Ayala Mora, 2009).

A través de esta asignatura se pretende, sobre todo, preparar a los jóvenes para el reconocimiento de la responsabilidad y solidaridad social, el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones y la definición de

mecanismos que aseguren su participación en las instituciones propias del sistema político, en un contexto general de reforma del Estado y de búsqueda de una alternativa civilizatoria.

En este artículo inserto una presentación de las líneas generales de ese programa, tal como fue concebido. Cuando se logre la reinstalación de la Educación para la Democracia y la Cívica en el currículum del bachillerato, su análisis podrá ser un aporte.

#### 6.2. Enfoque de la asignatura “Cívica”

La Cívica o Formación para la ciudadanía, en términos generales, debe concebirse como una constante en todo el proceso educativo. Sus elementos deben ser tomados en cuenta en el contenido de toda la educación básica y el bachillerato. Para este último, parece indispensable también contar con una asignatura específica que prepare a los jóvenes ciudadanos y ciudadanas para el ejercicio de los derechos políticos.

En todo el continente hay esfuerzos por una reforma de los sistemas educativos. En nuestro país, la reformulación de la educación tiene como un elemento fundamental la promoción de valores democráticos. En este sentido, la enseñanza de Cívica debe entenderse en el marco de una continuidad y complementariedad.

A veces se ha denominado a la Cívica como una ciencia. Pero en estricto sentido, es un conjunto de conocimientos de carácter multidisciplinario. La Cívica así concebida viene a ser la culminación de los estudios de Historia y Valores. Su programa propone una innovación fundamental. Tradicionalmente se había iniciado siempre con definiciones generales de estado, nación, democracia, etc., para luego presentar la estructura del Estado. La reforma propone iniciar con una visión de la gente que forma el Ecuador y sus diversidades, para luego pasar a estudiar la nación, la democracia y los derechos. Al fin se presenta la estructura del Estado y la dimensión internacional, con una importante referencia a los procesos de integración.

#### 6.3. Fundamentos psicopedagógicos

La formulación del programa de Cívica ha constituido una valiosa experiencia de originalidad. Significó un gran esfuerzo por aplicar novedosos criterios pedagógicos y recursos didácticos. Se ha tratado de evitar los errores y limitaciones que se han criticado en la enseñanza del pasado y se ha incluido temas polémicos con total apertura. En especial se ha hecho un esfuerzo por desarrollar el contenido para llegar a los intereses y experiencias de los jóvenes, los destinatarios de esta asignatura. Se ha cometido en el pasado el grave error de pensar que para ser patriotas se debe creer y hacer exactamente en todo lo que hacemos los adultos. No ha faltado quien diga que ahora los jóvenes ya no son patriotas. Pero la verdad es que aman a su patria, pero lo hacen de otra manera (Vásquez, 2003). Tienen su propia manera de patriotismo, que justamente debemos apreciar y desarrollar.

Uno de los ejes de este programa ha sido destacar la realidad del Ecuador como una unidad en la diversidad. Desechando la visión de una “nación uniforme”, se estudian varias de las más importantes dimensiones de la diversidad del país: étnicas, regionales, de pensamiento.

<sup>9</sup> Se entregó el desarrollo de los contenidos educativos a presuntos “técnicos” carentes de experiencia, con prejuicios contra la Educación Pública y posturas de derecha; vinculados a universidades-negocio donde no se trabaja sobre educación popular con sentido nacional.

Pero al mismo tiempo promueve la construcción de un país integrado, que se asienta en la interculturalidad (Ayala Mora, 2011). Asimismo, considera a las regiones y a sus propuestas de autonomía en un marco de integración y unidad nacional. Se estudia, en fin, los procesos de pluralismo de pensamiento y religión, así como la constitución de una sociedad y un estado laicos y respetuosos de las múltiples convicciones y prácticas.

En nuestro tiempo se ha impuesto la idea de que debemos esforzarnos por “vivir mejor”, esto es, conseguir los estándares de bienestar de los países capitalistas avanzados. Esto implica, sin embargo, que sigamos el ritmo abuso y desperdicio de los recursos y de depredación del ambiente y un estilo de vida marcado por la competencia y la falta de solidaridad. En esa ruta no solo que aceleraremos la destrucción de nuestro planeta, sino que perpetuaremos el predominio del capitalismo con sus grandes injusticias. En las raíces de nuestras andinas, empero, hay otra forma de concebir la vida. No se trata de “vivir mejor” con relación a culturas de desperdicio y sobreexplotación de los recursos que, pese a ello, no traen felicidad; sino de “vivir bien”, es decir, llevar una existencia digna, exenta de miseria, ejerciendo los derechos fundamentales, sin opulencia, sin angustias por la acumulación o la competencia. En otras palabras, buscar un estilo de vida sencillo y solidario en que se cubran las necesidades. La educación ecuatoriana debe estar inserta en este gran propósito, pero especialmente debe estarlo la enseñanza de Cívica.

Los estudiantes que culminan el bachillerato están a punto de iniciar el ejercicio de sus derechos políticos. Al cumplir 18 años están en la obligación de votar en las elecciones. En realidad, ya pueden hacerlo en forma optativa desde que tienen 16 años. Por ello es oportuno que conozcan sus derechos, no solo los políticos, sino todos los que tienen como ciudadanos y ciudadanas del país. El programa enfatiza en los derechos y su ejercicio, en los deberes que todos tenemos; antes de pasar a estudiar la estructura del Estado Ecuatoriano.

Otro de los elementos básicos del programa es privilegiar el estudio del Ecuador como Estado-Nación, de su trayectoria y elementos. De manera especial enfatiza en la identidad y los símbolos nacionales. Al mismo tiempo se propone estudiar nuestro país en el marco de las relaciones internacionales, inserto en un mundo globalizado, en el que hay fenómenos y realidades inéditas que deben conocerse y afrontarse adecuadamente.

Al formular el programa de Cívica, se han tomado en cuenta la existencia de una relación entre contenidos mutuamente referidos y metodologías, en el marco de la integración de tres dominios específicos: cognitivo, procedimental y actitudinal. Como es el caso de todas las demás asignaturas del currículo de la Reforma del Bachillerato, las asignaturas de Educación para la Democracia, entre ellas la Cívica, han sido planificadas con ese criterio. Es importante establecer las características de los tres niveles o dominios:

El dominio cognitivo tiene relación con los procesos de comprensión de los conceptos y principios explicativos básicos, así como el manejo de la información dentro de los horizontes de vida e históricos en los que se inscriben biográficamente los alumnos. El dominio procedimental se refiere al conjunto de los contenidos a través de aproximaciones sucesivas, prácticas y mutuamente referidas a estos últimos. Finalmente, el dominio actitudinal se refiere a la ejecución de los con-

tenidos de las prácticas de vida de los estudiantes a partir del ejercicio de dichos contenidos y de los valores que estos implican (Universidad Andina Simón Bolívar, 1998).

Para el programa en general y para cada una de las unidades en que está dividido se establece la diferencia de contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales. En cada caso se enuncian los objetivos y se establecen, frente a ellos, los “logros mínimos” que deberían obtenerse como resultado de la acción educativa.

#### 6.4. Criterios didácticos

No es fácil desarrollar una metodología y una didáctica para una asignatura que es nueva y, por su naturaleza, tiene contenido multidisciplinario. Por ello, debemos reconocer que no hay una propuesta acabada y aquí vamos a enunciar algunos criterios centrales que han orientado la formulación del programa de Cívica. El primer criterio es que no se parte de enunciados abstractos, sino de la realidad concreta. Al formular este programa se desarrollan los temas a partir de la constatación de la realidad, aunque en algunos casos ésta pareciera obvia. Hemos abandonado el método de primero dar definiciones abstractas y luego tratar de “aplicarlas” a la realidad. En el pasado, por ejemplo, se iniciaba al estudio con las definiciones de nación y estado, complejas distinciones y extensas clasificaciones; para luego empezar a ver la realidad de nuestro país. Este programa inicia con la constatación de quiénes somos los ecuatorianos para luego pasar al estudio de la nación ecuatoriana y sus rasgos de identidad.

Otro criterio de este programa es incentivar a los estudiantes a que entiendan a su patria. Ello significa desterrar el memorismo. Reemplazar la comprensión por la repetición ha sido, por desgracia, la forma de enseñar. Por ello, el aprendizaje debe considerarse como un “proceso de reorganización cognoscitiva”, en el sentido que lo plantea Ausubel (Novak, 1995). El aprendizaje significativo se produce en términos conceptuales. Esta perspectiva, sin embargo, debe completarse con una dimensión valorativa. Es decir, que esta asignatura debe propender al conocimiento del Ecuador, nuestro país, para que los jóvenes puedan sentirse parte de él, para que se comprometan a contribuir a su desarrollo.

Este programa solo es aplicable si en el aula y fuera de ella, en general dentro de las instituciones educativas, impera un ambiente democrático. Los profesores no pueden “enseñar” la democracia. Deben aportar a crear condiciones para que se la viva. Deben promoverla con su actitud, para que los contenidos del programa tengan sentido.

### 7. Algunas precisiones metodológicas

#### 7.1. Fases del aprendizaje

La metodología de enseñanza que se ha planteado implica que el esfuerzo docente cumpla varias fases que permitan el aprendizaje (Terán Najas, 1997). En el desarrollo de las unidades del programa se aconseja seguir las fases sistematizadas por la propuesta pedagógica, con los correspondientes objetivos, que se mencionan luego de cada enunciado.

- Primera fase: Diagnóstico y nivelación  
Diagnosticar y nivelar el manejo de conocimientos y habilidades que son prerrequisitos para el aprendizaje de nuevos contenidos.



Diagnosticar los conocimientos previos acerca de nuevos contenidos (ideas y creencias previas que se tienen sobre los contenidos que incluye la unidad).

- Segunda fase: Aproximación  
Favorecer en el estudiante una familiarización y motivación iniciales con una visión de conjunto de los contenidos que tratará la unidad.
- Tercera fase: Conceptualización  
Favorecer en el estudiante la comprensión de los conceptos de la unidad mediante sus características específicas y sus relaciones con conceptos más generales, próximos, afines y subordinados.
- Cuarta fase: Desarrollo de habilidades  
Desarrollar en el estudiante:
  - a. Habilidades de pensamiento para realizar cadenas de razonamiento (pensamiento formal hipotético-deductivo).
  - b. Habilidades de carácter psicomotriz específicas de cada campo formativo.
- Quinta fase: Argumentación  
Favorecer en el estudiante el desarrollo de capacidades de argumentación, el manejo de sistemas conceptuales, conjuntos organizados de proposiciones o ideas pertenecientes a posiciones y puntos de vista distintos sobre un tema.
- Sexta fase: Desarrollo actitudinal  
Favorecer en el estudiante el desarrollo de actitudes y hábitos relacionados con los distintos campos del saber, sustentados en criterios éticos.

## 7.2. Enseñanza presencial

### 7.2.1. Clases expositivas

La enseñanza de Cívica no puede prescindir de las lecciones magistrales, en las que el docente expone en forma sistemática y ordenada los contenidos de la asignatura. Pero se propone que esas clases sean ampliamente participativas, ya que promoverán la discusión de los temas y la revisión de las lecturas. Los recursos didácticos deberán ser, aparte de la exposición oral, los textos escritos y audiovisuales. Debe hacerse uso amplio de las TICs, especialmente consultas en la red, videos y películas.

Con esta metodología habrá un "texto" básico o "manual" para la asignatura. Se utilizará, además, una bibliografía básica y una recomendada. Los alumnos deberán leer antes de cada clase los textos de la bibliografía y estarán dispuestos a discutirlos. Durante la clase tomarán notas y participarán en los debates. Luego sistematizarán sus apuntes, harán lecturas complementarias y prepararán los trabajos para evaluación. De manera especial, se organizarán discusiones dentro del aula. Para ello se utilizará el DVD *Ecuador: Patria de todos*, de la siguiente manera. Primero: explicación de cinco minutos por el docente. Segundo: exhibición de uno de los programas. (25 minutos). Tercero: discusión entre los estudiantes a base de un guion especialmente preparado. (de 30 a 45 minutos). Cuarto: formulación de un listado de conclusiones.

### 7.2.2. Clases prácticas

Parte de la clase debe dedicarse a actividades prácticas. Así podrán desarrollarse habilidades básicas y procedi-

mentales. Los casos prácticos se incluirán como parte del programa y se trabajarán a base de bibliografía y documentación. Adicionalmente se hará lectura de mapas y gráficos, construcción de árboles conceptuales; análisis de películas, obras de teatro y debates sobre ellas. Elemento fundamental es el aprendizaje cooperativo entre los alumnos a través del planteamiento de trabajos grupales que permitirán una discusión inicial y luego la presentación general de sus resultados.

Se destinarán al menos dos períodos de clase para reuniones dedicadas a las prácticas. Su objetivo es entrenar a los alumnos en el uso del vocabulario y la metodología del análisis. Se establecerán varios materiales que los alumnos deben leer o revisar para preparar una exposición que se hará luego en clase. Después del debate, el alumno preparará su comentario. En la discusión no participará el docente, que se limitará a organizar el debate y luego a realizar la evaluación.

## 7.3. Enseñanza no presencial

Es aconsejable que el profesor dedique un tiempo de clase a organizar el trabajo de los alumnos fuera del aula. Les orientará en el uso de bibliotecas, archivos e Internet. Es importante que los alumnos conozcan las bases de datos disponibles. También es clave que se entrenen en escribir ensayos o comentarios de lecturas y visitas.

## 8. Propósitos de la Cívica

### 8.1. Propósito general

Preparar a los jóvenes para el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos, mediante el conocimiento de los elementos de la Nación Ecuatoriana, de las instituciones del estado y la comunidad internacional.

### 8.2. Propósitos cognitivos

- Ofrecer una visión de las dimensiones étnicas, regionales, religiosas, sociales, que componen la realidad de nuestro país como Estado-Nación, en el marco de la interculturalidad y la integración nacional.
- Plantear un cambio de paradigma de la sociedad y el conocimiento del "buen vivir" como gran objetivo.
- Establecer los momentos de evolución del proyecto nacional ecuatoriano, los símbolos, los héroes y otros rasgos de la identidad nacional.
- Plantear las características básicas de la democracia y la ciudadanía como ejes de la vida moderna, así como los derechos y deberes.
- Estudiar la naturaleza del régimen de derecho y la Constitución Política de la República, así como la estructura del Estado Ecuatoriano.
- Definir el papel de nuestro país en un mundo globalizado, frente a la comunidad internacional y la integración.

### 8.3. Propósitos procedimentales

- Posibilitar que los estudiantes puedan distinguir los componentes étnicos y regionales del país, en el desarrollo histórico, la ubicación geográfica y el papel que actualmente cumplen en el país.

- Entrenar a los alumnos en la aceptación del “buen vivir” como un objetivo suyo y del conjunto de la sociedad y posibilitar las prácticas concretas que lo caracterizan.
- Desarrollar habilidades que permitan a los jóvenes manejar las normas del país, el reclamo de los derechos, el cumplimiento de los deberes y el ejercicio del sufragio.
- Familiarizar a los alumnos con el funcionamiento de las instituciones del Estado a las que deben acudir en la vida social o laboral.

#### 8.4. Propósitos actitudinales

- Preparar a los jóvenes ciudadanos para la participación democrática, el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de sus obligaciones, en el marco del respeto a las diversidades y la búsqueda de la unidad.
- Promover una efectiva participación en el sistema social y político de nuestro país, mediante su identificación con la comunidad nacional ecuatoriana, el rechazo del racismo y el regionalismo, en el marco del “buen vivir”.
- Impulsar la construcción de un vigoroso proyecto nacional y la consolidación de la democracia en el Ecuador.
- Sensibilizar a los estudiantes para una cultura de paz, en el marco de la comunidad internacional y la integración andina y latinoamericana.

### 9. Contenido de la asignatura

#### 9.1. Observaciones generales

Siempre es un problema establecer los contenidos de la enseñanza. Parece que se abarca más de lo que puede ser manejado en el desarrollo de cada programa. Pero en esta tarea, al formular el nuevo programa de Cívica, además de tener en cuenta el criterio de los “aprendizajes significativos”, se hizo un gran esfuerzo por coordinar su plan de estudios con los de otras asignaturas, a fin de evitar repeticiones e interferencias, tomando en cuenta su carácter multidisciplinario.

Los contenidos de Cívica proceden principalmente de la Historia, Geografía, Antropología, Ciencia Política y Derecho. Confluyen también Estudios Culturales y Relaciones Internacionales. Tiene, desde luego, su especificidad como campo de estudio y acción. Por ello, la asignatura es un espacio privilegiado para que los alumnos se ejerciten en el análisis interdisciplinario y en el esfuerzo de integración de saberes, lo cual les posibilitará conocer mejor su país, sus derechos, el panorama internacional, y les permitirá adquirir destrezas para acceder al conocimiento en general.

En los párrafos siguientes se presenta el contenido de las unidades del programa de Cívica, a partir de la forma en que el propio programa las presenta. Solo es posible mencionar algunos temas relevantes que deben desarrollarse en la asignatura.

#### 9.2. Primera unidad: Unidad y diversidad del Ecuador

Inicia con una visión general de las grandes diversidades que existen en nuestro país y la posibilidad de integrar-

las en unidad. Estudia las raíces, evolución y organización de los pueblos indígenas; el origen, la trayectoria, la diversidad y conflictos del mestizaje; la vida histórica y actual de los negros o afroecuatorianos; la presencia de otros migrantes el impacto de la emigración reciente. Pone especial énfasis en la promoción de la interculturalidad. Se estudia luego la territorialidad y la realidad regionalizada del Ecuador. Se establecen los principales hitos en el desarrollo del espacio nacional y la definición de los límites; se estudia el fenómeno de la regionalización y el papel histórico y actual de las regiones, el bicentralismo; el agotamiento del estado centralista y la necesidad de descentralización y autonomías en el marco de la unidad nacional. Esta unidad analiza la dimensión confesional en el Ecuador, el papel de la Iglesia Católica, del laicismo en el estado y la sociedad, el pluralismo religioso y la vigencia de las garantías y la secularización. Estudia la realidad de pobreza y miseria en un país rico en recursos, la aguda crisis prevaleciente y las potencialidades de la economía nacional.

El elemento más radicalmente renovador del programa parte, no de conceptos, sino de la constatación de la realidad del país que es, al mismo tiempo, diversa y una. Es un encuentro de los alumnos con lo que somos. Pero este no es un asunto sencillo. Como la realidad del país, es complejo. Y se presta para que afloren sentimientos encontrados como el racismo, el etnocentrismo, el regionalismo y los prejuicios religiosos.

El racismo no es solo una actitud o sentimiento individual que tienen las personas. Es un fenómeno social y colectivo. Debe ser entendido por los estudiantes, para que desarrollen un sentido de rechazo al racismo, como necesidad de coexistencia y garantía de un orden social justo. También deben ser conscientes que el etnocentrismo es negativo, no solo para la unidad nacional, sino también para las comunidades y organizaciones. El fomento de la interculturalidad es un objetivo central. El regionalismo es una consecuencia negativa de la realidad regionalizada de nuestro país, que mas bien es uno de sus grandes valores. Los alumnos deben aprender a distinguir lo uno y lo otro, para participar en la vida local y regional con sentido de Patria. Los prejuicios religiosos han justificado muchas guerras en la historia, inclusive en el siglo XX. Por ello, le Educación Cívica debe propugnar a la consolidación y respeto del laicismo en el país.

#### 9.3. Segunda unidad: Nación, identidad y derechos fundamentales

Se parte del planteamiento de la cuestión nacional, de los conceptos de nación, estado nacional y patria. Establece los diversos momentos del proyecto nacional en nuestro país (Los inicios coloniales, la Independencia, el proyecto criollo, el proyecto mestizo, el proyecto de la diversidad). Contesta la pregunta: ¿qué es lo nuestro?, es decir la ecuatorianidad y el imaginario nacional. Establece los símbolos nacionales oficiales (bandera, escudo, himno), otros que también expresan nuestro país, y las figuras humanas que se han constituido en nuestros héroes. La unidad enfrenta luego la naturaleza de la democracia y la ciudadanía en el país, plantea una dimensión histórica de los derechos, sus principios básicos y una explicación de ellos (civiles y políticos, económicos sociales y culturales – familia, propiedad – así como los llamados colectivos), en el marco del “buen vivir” o *sumak kausay*. Se enfocan los mecanismos constitu-

cionales y legales de protección de los derechos. También se mencionan los deberes que deben cumplir los ciudadanos.

La nación es una de las categorías más complejas del conocimiento social. Se ha debatido por siglos sobre su contenido, dejando siempre espacio para nuevas formas de entender esa realidad. Pero se han dado grandes avances en el estudio de lo nacional y los alumnos deben acceder a ellos para entender mejor a su país. Por ello el programa enfatiza en una aproximación a la Nación Ecuatoriana y sus elementos fundamentales. También se refiere a la "Patria" y a la "ecuatorianidad" con sus valores y complejidades. Hay que distinguir entre lo patriótico y lo patrioter, lo cual permitirá a los estudiantes asumir lo propio, y rechazar la manipulación de los valores nacionales para provocar enfrentamientos.

El programa, siguiendo la Constitución, establece el *buen vivir*, que comprende los derechos e instituciones que permiten a los habitantes del Ecuador gozar de los derechos humanos, vivir en armonía con sus semejantes y con la naturaleza, para que esta sea el hábitat de las presentes y futuras generaciones. Es una visión global, en la que hay una relación directa entre los derechos y el modelo de desarrollo. El conjunto de derechos e instituciones constan en la parte dogmática de la Constitución. En la parte orgánica se establecen sistemas, políticas, servicios públicos y la planificación para el desarrollo.

#### 9.4. Tercera unidad: Organización del Estado Ecuatoriano, Comunidad Internacional

Arranca de una consideración sobre la naturaleza del estado y del régimen de derecho que lo regula y que se concreta en la vigencia de la Constitución. Estudia las funciones del estado y otros organismos públicos. Pone especial énfasis en los organismos seccionales (municipios, consejos provinciales y juntas parroquiales), analiza la fuerza pública y el funcionamiento del sistema de participación, las elecciones y los partidos políticos. Luego la unidad establece las condiciones mundiales de la globalización, el panorama internacional y los procesos de integración latinoamericana, poniendo el acento en la Comunidad Andina y la UNASUR. Concluye con una perspectiva optimista sobre las potencialidades y el futuro del Ecuador con un proyecto nacional renovado.

La naturaleza del estado es un tema complejo y debatido. Por ello es necesaria una aproximación a su conocimiento. También es muy importante que los estudiantes conozcan su funcionamiento, sin memorismo, pero con precisión. De manera especial deben conocer el funcionamiento y campo de acción de los órganos del poder seccional, ya que la primera participación se da precisamente en su ámbito. Es fundamental, por fin, que se entienda el papel que el Ecuador cumple en el ámbito internacional, dentro del un mundo globalizado. El impulso de los procesos de integración andina y sudamericana requiere de una base social fuerte, que podrá ofrecerles precisamente el sistema educativo. Por ello, en el programa de Cívica debe tener un espacio importante su estudio.

#### Referencias

Ayala Mora, E. (2009). *Ecuador: Patria de todos, Manual de Cívica* (3ª ed. actualizada). Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.

Ayala Mora, E. (2011). Interculturalidad: Camino para el Ecuador, en Ariruma Kowii Maldonado (Coord.), *Interculturalidad y diversidad*. Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.

Ayala Mora, E. (2017). *Ecuador, Patria de todos, Manual de Cívica* (5ª ed.). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.

Ayala Román, P. (2012). *El voto de los adolescentes en el Ecuador*. IDEA/Ediciones La Tierra.

Bustos Lozano, H. (2008). *Nuestra Casa, Manual de Educación Ambiental*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.

Cifuentes Arias, M. (1999). *El bachillerato técnico: Programa de Reforma Curricular, documento 2*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Ministerio de Educación y Cultura.

Dietrich, H. (2001). *Bases de la democracia participativa*. Ediciones La Tierra.

Ecuador. (28 de agosto de 2001). Decreto Ejecutivo 1796, que regula el nivel educativo del bachillerato, Registro Oficial 400.

Ecuador. (29 de agosto de 2001). Decreto Ejecutivo que regula la Reforma del Bachillerato 1786, Registro Oficial 400.

Ecuador. (22 de noviembre de 2006). Registro Oficial 402, Ley de Educación para la Democracia. 3-4.

Granda Aguilar, V. (1995). *Temas de la renovación socialista. Democracia radical, pluralismo y soberanía plena*. Ediciones La Tierra.

Hidalgo-Capitán, A. L. (2012). *El buen vivir*. Universidad de Cuenca/Pydlos/Universidad de Huelva.

Ministerio de Educación. (2008). *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2010). *Nuevo bachillerato ecuatoriano* (versión preliminar para validación técnica).

Mora Bowen, A. (1971). *La educación cívica el servicio de la enseñanza*. Editorial Olmedo.

Novak, J. (1995). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad.

Ospina Peralta, P. (2007). *Nuestro Ecuador, Manual de Realidad Nacional*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.

Terán Najas, R. (1997). *Propuesta General: Reforma Curricular del Bachillerato, documento 1*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Ministerio de Educación y Cultura.

Universidad Andina Simón Bolívar. (1997). *Programa de Reforma Curricular del Bachillerato, Componente de Educación para la Democracia. Educación Cívica, Programa para consulta y validación*.

Universidad Andina Simón Bolívar. (1998). *Educación para la democracia, documento de propuesta*.

Universidad Andina Simón Bolívar. (2000). *Programa de Educación en valores, Reforma Curricular del Bachillerato*.

Universidad Andina Simón Bolívar. (2001). *Programa de Reforma Curricular del Bachillerato, Componente de Educación para la Democracia. Cívica, para todas las modalidades del bachillerato*.

Universidad Andina Simón Bolívar. (2004). *Ecuador, Patria de todos* [Serie de programas de televisión. DVD].



- Universidad Andina Simón Bolívar. (2011). *Análisis de la propuesta de Nuevo Bachillerato, presentada por el Ministerio de Educación*.
- Universidad Andina Simón Bolívar. (s.f.). *Educación para la democracia, documento de propuesta*.
- Vásquez S., L. (2003). *La nación ecuatoriana desde los jóvenes: Percepciones de los jóvenes y las jóvenes de Quito sobre la nación y la identidad nacional* [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador.



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador



# Revista Andina de Educación

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

<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.r1>

Reseña

Balladares Burgos, Jorge. (2021). Educación digital y formación del profesorado en modalidades semipresencial y virtual. UASB-E/Corporación Editora Nacional.

Verónica Orellana Navarrete<sup>a</sup>  

<sup>a</sup> Escuela Politécnica Nacional. Av. Ladrón de Guevara 253. Código postal 170517. Quito, Ecuador.

El autor presenta los resultados de su investigación en torno a la incidencia de la educación digital en la formación del profesorado universitario en las modalidades de b-learning (educación híbrida) y e-learning (educación virtual). Se organizan los contenidos en tres capítulos. En el primer capítulo se presenta, por una parte, el modelo de Mishra y Koehler (2016) denominado TPACK (Technological pedagogical content knowledge) que ofrece un marco teórico para relacionar los contenidos disciplinarios de una determinada asignatura con la pedagogía, la didáctica y la tecnología educativa, dando paso a la posibilidad de evaluar el desempeño docente de manera integral. Por otra parte, se considera el modelo CoI (Garrison et al., 1999) que propone la formación de una comunidad educativa de indagación conformada por tres presencias: social, cognitiva y docente. Además, se consideran los principios instruccionales de Merrill (2002) que plantean que el aprendizaje se logra al resolver problemas reales, al generar conocimientos nuevos a partir de los previos, y al demostrar los conocimientos nuevos cuando el aprendiz pone en práctica estos conocimientos y los integra a su realidad. Con estas bases se establecen la conceptualización del b-learning y el e-learning, en donde se combinan elementos presenciales y virtuales.

En el segundo capítulo se expone el marco metodológico, el cual incluye tres estudios para valorar los efectos de un curso de formación TIC en modalidad b-learning en la competencia digital del profesorado universitario de una universidad ecuatoriana. Además, se identifican los componentes clave del diseño instruccional de un programa de posgrado en la modalidad e-learning de una universidad española. A partir de una triangulación de datos de los dos estudios anteriores, se establece una propuesta de rediseño pedagógico e instruccional de un curso de educación digital a través del desarrollo de competencias digitales e informacionales del profesorado. El primer estudio es de corte cualitativo y consiste en un estudio de caso de un curso de capacitación docente de una universidad ecuatoriana en el que se aplica una revisión documental y de productos de aprendizaje, el segundo estudio aplica la metodología de la investigación basada en el diseño (IBD) a través de entrevistas y revisión documental y teórica;

mientras que, en el tercer estudio se lleva a cabo un rediseño instruccional que se propone como alternativa para mejorar las propuestas de capacitación en TIC orientada al profesorado universitario del Ecuador.

En el tercer capítulo se presentan los resultados de la investigación, en el caso del estudio 1, se trata del estudio de un curso de formación docente de estrategias metodológicas con TIC en la Universidad Tecnológica Equinoccial del Ecuador organizado con 25 horas presenciales y 25 horas de trabajo autónomo-virtual en modalidad de b-learning. El curso buscó generar competencias digitales relacionadas con la comunicación en entornos virtuales, la generación de conocimientos a través de TIC, el uso de dispositivos electrónicos para la interacción e interaprendizaje, la evaluación, la selección de información, la ciudadanía digital y las estrategias metodológicas con TIC.

El autor presenta el análisis del primer estudio con base en los resultados de las evaluaciones de los cursos de capacitación llevados a cabo a través de encuestas sobre el nivel de satisfacción de los participantes; por una parte se evalúa una lista de capacidades alcanzadas por los participantes y por otra, al curso. En cuanto al curso, se evalúan criterios relacionados con los objetivos, los contenidos, el balance entre teoría y práctica, la evaluación y el trabajo colaborativo. Se concluye que el diseño instruccional de los cursos de capacitación no satisface por completo las necesidades y expectativas de formación digital y tampoco da cuenta de que las prácticas pedagógicas con TIC en el aula mejoren. El autor menciona que es necesario que el capacitador cuente con conocimiento y dominio de las TIC para la enseñanza y genere empatía con los participantes. Adicionalmente, se indica que la formación digital del profesorado implica un aprendizaje permanente en escenarios formales e informales para usar las TIC en la práctica educativa.

El segundo estudio consiste en analizar un programa de Máster en Educación Digital que se lleva a cabo en la Universidad de Extremadura en España. Se describe la guía académica del programa y se presentan sus principales características. Esta guía, sumada al contenido disponible en la página web del programa, permite obtener un análisis de las condiciones iniciales de la maestría. En

este estudio se aplica la IBD que integra tres momentos: análisis de foros de introducción conceptual y metodológica de ocho asignaturas, resultados de entrevistas a docentes y resultados de aplicación de instrumentos de las intenciones teóricas. En el primer momento se generaron cuatro categorías de análisis de las participaciones de los estudiantes en el foro: aquellos que muestran satisfacción por el texto visual para la reflexión inicial, quienes realizan una crítica sobre el tema planteado, aquellos que proponen una idea sobre el tema y quienes se limitan a responder las preguntas planteadas por el docente para iniciar el foro. A través de este análisis con base en la presencia social según el modelo CoI, el autor concluye que los estudiantes tienen un alto grado de motivación para iniciar las asignaturas y existe un compromiso de los roles tanto del docente como de los estudiantes. Dado que la modalidad del programa es en línea, se evidencia una comunicación dinámica en el formato asincrónico de los diferentes foros. Por otra parte, el segundo momento de este análisis se centra en la presencia de la enseñanza con datos obtenidos al realizar entrevistas a los docentes. Se presenta una descripción de la estructura del sílabo y se plantean de tres a cinco conjeturas para cada una de las asignaturas en estudio siguiendo la estructura del IBD. Se identifican textos clave de las entrevistas con los docentes y se organizan e interpretan en las categorías de las conjeturas establecidas en cada caso. El autor plantea conclusiones y recomendaciones según lo que identifica y analiza las asignaturas a partir de las metodologías y recursos que se proponen. Posteriormente, se realiza un análisis de las intenciones teóricas del programa de maestría, a partir de un cuestionario sobre TPACK aplicado a los docentes del programa y se encuentra que el profesorado cuenta con conocimiento tecnológico (TK), conocimiento pedagógico (PK) y conocimiento del contenido (CK) en un nivel alto en cada uno de los tipos de conocimiento. Con respecto al conocimiento pedagógico del contenido (PCK), se infiere que el centro del proceso es el estudiante quien debe ser el protagonista del proceso educativo; el rol del docente como facilitador y mediador no determina el conocimiento. El profesorado del programa en análisis demuestra fortalezas en el conocimiento tecnológico del contenido (TCK) al integrar la tecnología con los aspectos disciplinares de las asignaturas. Se encuentra que existe una aplicación e implementación del modelo TPACK en el programa de maestría, se usa la tecnología para los procesos pedagógicos integrando estilos de aprendizaje y reflexión en relación al uso de las tecnologías educativas. Los docentes son conscientes y competentes al aplicar el modelo TPACK en los procesos educativos. Asimismo, se presentan los resultados de aplicación de un cuestionario sobre el modelo de la comunidad de indagación, se indica que existe la presencia de la enseñanza en el rol del docente a través de las comunicaciones que realiza, sus contribuciones en los foros, el fomento a la participación y la retroalimentación. En los foros, se evidencia la presencia social, además de otros espacios en los que los estudiantes han interactuado con sus pares. La presencia cognitiva fue visible en las actividades de aprendizaje planteadas, las tareas incentivaron la capacidad de curiosidad de los estudiantes, se ofrece una variedad de fuentes de información y se invitó a la reflexión sobre los contenidos y la participación en discusiones que favoreció la comprensión de los conceptos.

Tal como se estableció en el marco metodológico, se incluye una rúbrica de evaluación de los cinco principios fundamentales de Merrill en el que se evalúan tres criterios de cada principio, el resultado muestra que el programa de maestría cumple con cada uno de los criterios establecidos a lo largo del programa. Para presentar las conclusiones de la IBD se proponen cuatro indicaciones sugestivas del programa de maestría que incluyen la comunicación digital, la innovación, la investigación en tecnología educativa y el diseño de actividades. A partir de la IBD se concluye que el programa analizado es una propuesta innovadora y actualizada para formar profesionales e investigadores en tecnología educativa. Con base en el modelo TPACK se plantea la inclusión del componente de comunicación a través del modelo TPACK-C, puesto que la comunicación es un elemento fundamental que integra el modelo.

Como tercer estudio se desarrolla un rediseño instruccional de la formación del profesorado en educación digital. A partir de una reformulación de competencias digitales y considerando los principios y fases de Merrill (2002) y el modelo TPACK el autor presenta una propuesta de agenda del rediseño instruccional del curso Estrategias metodológicas con TIC en la que se incluyen los contenidos, las actividades a llevar a cabo a través de acompañamiento presencial y las actividades a realizar en modalidad virtual. Para este último estudio se concluye que la propuesta puede ser implementada en cualquier institución de educación superior del contexto ecuatoriano, dado que se busca el mejoramiento de la calidad de la formación digital del profesorado.

Finalmente, se presentan las conclusiones del proceso integral de investigación desarrollado, los estudios desarrollados han permitido cumplir los objetivos establecidos. Se señala que los profesores han tenido que adaptarse al uso de las TIC en sus prácticas educativas y existe una importante necesidad de fortalecer su formación digital. Los docentes están llamados a ser creativos y capacitarse de forma continua. El autor afirma que es importante que los docentes consideren las ventajas de la incorporación de las TIC en sus prácticas educativas. Identificar los beneficios en cuanto a la gestión del conocimiento y la información, la conformación de redes y comunidades, las posibilidades de comunicación, entre otras ventajas, son aspectos que deberían tenerse en cuenta para fortalecer las competencias digitales de los profesionales de la educación. Por otro lado, considerar metodologías que faciliten el rediseño instruccional de cursos es un aspecto importante para contextualizar las capacitaciones a docentes. La modalidad de b-learning puede resultar acertada para la formación del profesorado considerando los fundamentos en los que se apoyaron los estudios realizados como son el TPACK, la comunidad de indagación y los principios de Merrill. El autor finaliza el libro identificando algunas limitaciones de la investigación relacionadas con aspectos metodológicos, epistemológicos y coyunturales.

El estudio presentado es una contribución valiosa para el área de investigación sobre la formación del profesorado en TIC y educación, al tener un enfoque cualitativo, se presenta una metodología novedosa y ofrece un marco de análisis que puede servir como base para futuras investigaciones en este campo.



## Referencias

- Garrison, D., Anderson, T. y Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Merrill, M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-54. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-9620.2006.00684.x>