

**Carlos Crespo Burgos**  
**María Elena Ortiz-Espinoza**  
Coordinadores

# Trabajo docente en tiempos de crisis



Universidad  
Politécnica  
Salesiana



Carrera de Educación Básica

Carrera de Educación Inicial

Grupo de Investigación Políticas Curriculares y Prácticas Educativas (GIPCYPE)

Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad (GIEI)

*Trabajo docente en tiempos de crisis* reúne a 67 investigadores de Ecuador y América Latina, con resultados de treinta estudios que muestran el impacto en la agudización de la exclusión social y las desigualdades educativas, en el contexto de la pandemia y post pandemia.

La publicación es un aporte a los estudios sobre el sistema educativo y el trabajo docente en Ecuador y América Latina. Ofrece elementos de investigación educativa en espacios y con sujetos diversos, a través de abordajes metodológicos rigurosos que posibilitan una mejor comprensión de las nuevas realidades socioculturales y educativas.

Esta cuarta publicación de la Red de Trabajo Docente en Ecuador es la expresión de su fortalecimiento como dinamizadora de la producción de conocimiento, espacio de discusión académica y voz crítica y comprometida con las urgencias y retos educativos en tiempos de crisis global.

ISBN: 978-9978-10-986-1



RED ESTRADO

Carlos Crespo Burgos y María Elena Ortiz-Espinoza  
(Coordinadores)

# TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE CRISIS



2024

## Trabajo docente en tiempos de crisis

© Carlos Crespo Burgos y María Elena Ortiz-Espinoza  
(Coordinadores)

© María Sol Villagómez, Dalila Andrade, Carlos Crespo, Edgar Isch, Adriane Corrêa Ribeiro, Filomena Gossler Rodrigues da Silva, Eduardo Fabara, Magaly Robalino, Yuri Robalino, Diana Castellanos, Yolanda Hernández, Ruth Páez, María Eloísa Sabando, María Elena Ortiz, Catalina Vélez, Daniel Roca Flores Pinto, Ângela Loureiro de Freitas Dalben, Tereza Alves de Mello, Fernanda Ayala, Isabel Badillo, Arturo Cortez, Mirna Mora, Ángel Manzo-Montesdeoca, Cristina Villacis, Luis Añazco, Soraya Vicuña, Beatriz García, María Acosta, Emely Benavides, Adriana Yáñez, Ángela Zambrano, Edgardo Gerardo Morales, Oscar Bastidas, Carlos Rojas, Aida Aguilar, Irma Fajardo, Dora Barbecho, Silvana Quizhpi, Fredy Figueroa, Franahid DSilva, Carmen López, Yadirá López, Tania Calle, Viviana Neira, Lucía Hidalgo, Lisbeth Quezada, Helena España, Aura Paucar, Shirley Alvarado, Josué Mosquera, Bryan Simbaña, Nayeli Buitrón, Nicole Cueva, Camila Rojas, Ivonne López, María Dolores Flores, Maritza de Lourdes Machado, Diana Mejía, Christian Mendieta, Jaime Ullauri, Paulina Mejía, Luis Zambrano, Patricia Pérez, Laura Terreros, Walter Egas.

1era. Edición           © Universidad Politécnica Salesiana  
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja  
Cuenca, Ecuador  
PB.X. (+593 7) 2050000  
e-mail: publicaciones@ups.edu.ec  
www.ups.edu.ec

Carrera de Educación Básica  
Carrera de Educación Inicial  
Grupo de Investigación Políticas Curriculares y  
Prácticas Educativas (GIPCYPE)  
Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad (GIEI)

Red Estrado Ecuador

ISBN impreso:       978-9978-10-986-1  
ISBN digital:         978-9978-10-987-8  
DOI:                   https://doi.org/10.17163/abyaups.84

Imagen de portada: Shutterstock  
Diseño,  
diagramación       Editorial Abya-Yala  
e impresión:         Quito, Ecuador  
Tiraje:                 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, noviembre de 2024  
El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores y autoras.

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana.



# Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>9</b>
---------------------------	----------

## **1. Visiones panorámicas**

### **La Red Estrado del Ecuador**

Tejiendo espacios de reflexión sobre la profesión y el trabajo docente .....	13
<i>María Sol Villagómez-Rodríguez</i>	

### **La problemática docente en tiempo de pandemia**

Respuestas de gobiernos, dificultades, aprendizajes y perspectivas.....	25
<i>Dalila Andrade Oliveira</i>	

### **Un legado que se reinventa ante la crisis global de la Educación**

Homenaje de la Red Estrado a Paulo Freire .....	37
<i>Carlos Crespo Burgos</i>	

## **2. Educación y justicia social**

Demandas y desafíos para la educación y la profesión docente (Eje temático 1)

<b>Educación y justicia social en una sociedad inequitativa .....</b>	<b>51</b>
---	-----------

*Edgar Isch López*

### **Contrarreforma do ensino médio no Brasil**

Precarização do trabalho docente e desafios para a juventude trabalhadora .....	63
--	----

*Adriane Corrêa Ribeiro y Filomena Gossler Rodrigues da Silva*

### **Aportes para la discusión sobre la formación de educadores**

<b>de jóvenes y adultos .....</b>	<b>75</b>
-----------------------------------	-----------

*Eduardo Fabara Garzón*

## **3. Brechas y desafíos del retorno a la presencialidad en el sistema educativo**

Preparación docente, atención a la diversidad, enfoques de interculturalidad,  
género, territorio; educación para la población en situación de discapacidad,  
movilidad humana, etc. (Eje temático 2)

### **El retorno a la presencialidad**

¿Qué hay de nuevo en el trabajo docente? .....	101
--	-----

*Magaly Robalino Campos y Yuri Robalino*

<b>Brechas y desafíos del retorno a la presencialidad en el sistema educativo</b> .....	129
<i>Diana Castellanos Vela y Yolanda Hernández Mosquera</i>	
<b>La Educación Inicial en crisis en tiempos de pandemia</b>	
Alternativas de solución desde la academia.....	149
<i>Ruth Páez Granja</i>	
<b>Exclusión social y económica en Inicial 2</b>	
Un estudio de caso en una institución educativa privada de la ciudad de Quito .....	165
<i>María Eloísa Sabando y María Elena Ortiz-Espinoza</i>	
<b>Repensar la presencialidad en la educación superior bajo el principio de equidad de género</b> .....	181
<i>Catalina Vélez Verdugo</i>	
<b>Desafios da conexão da frequência escolar e o direito das aprendizagem</b>	
Estudiantes dos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.....	197
<i>Daniel Roca Flores Pinto, Ângela Loureiro de Freitas Dalben y Tereza Alves de Mello</i>	
<b>El impacto socioemocional de la pandemia</b>	
Aplicación en los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual .....	217
<i>Fernanda Ayala, Isabel Badillo, Arturo Cortez y Mirna Mora</i>	
<b>Docencia e irritabilidade</b>	
Una mirada desde el contexto de pandemia donde urge la resiliencia .....	233
<i>Ángel Manzo-Montesdeoca, Cristina Villacís Espín, Luis Añazco Robles y Soraya Vicuña Almeida</i>	
<b>4. Aportes, respuestas e innovaciones desde las instituciones educativas y los docentes para apoyar el aprendizaje y el bienestar emocional y social de las y los estudiantes</b>	
Educación regular, Educación Intercultural Bilingüe, Educación para Personas Jóvenes y Adultas; Educación Popular; Educación Rural, Educación Técnica, etc. (Eje temático 3)	
<b>Educar es acompañar</b> .....	255
<i>Beatriz García-Dávila, María Acosta-Vásquez y Emely Benavides-Vargas</i>	

<b>Estrategias de enseñanza-aprendizaje</b>	
Su empleo por docentes en una institución educativa privada de la ciudad de Quito .....	273
<i>Adriana Yáñez-Farinango y María Elena Ortiz-Espinoza</i>	
<b>Innovaciones emergentes en apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje</b>	
Estudio de caso.....	297
<i>Ángela Zambrano Carranza</i>	
<b>Construcción del sentido colaborativo de la asesoría al trabajo docente</b> .....	315
<i>Edgardo Gerardo Morales</i>	
<b>Proyecto preventivo de Salud Mental</b>	
Aplicación en estudiantes de las unidades educativas en el distrito de educación Ambato 18D02 (2019-2022).....	329
<i>Oscar Bastidas, Carlos Rojas y Aida Aguilar</i>	
<b>Mindfulness para potenciar la inteligencia intrapersonal en la infancia</b> .....	351
<i>Irma Fajardo Pacheco, Dora Barbecho Ochoa y Silvana Quizhpi-Criollo</i>	
<b>Algo más que copias y dictados</b>	
Práctica pedagógica y construcción de la escritura en la escuela rural .....	363
<i>Fredy Figueroa Samaniego, Franahid DSilva Signe, Carmen López Brandt</i>	
<b>La autorregulación del aprendizaje en educación básica media</b>	
Un desafío para los docentes de ciencias naturales.....	373
<i>Yadira López Mendoza</i>	
<b>La pedagogía invisible en un contexto universitario</b> .....	385
<i>Tania Calle García, Irma Fajardo Pacheco y Viviana Neira Quinteros</i>	
<b>La importancia del pensamiento crítico en la educación para la comprensión</b> .....	397
<i>Lucía Hidalgo López</i>	
<b>Intervención educativa ambiental para mejorar la percepción de niños sobre las serpientes</b>	
Estudio de caso en la escuela Amauta.....	419
<i>Lisbeth Quezada-Cueva, Helena España-Loaiza y Aura Paucar-Cabrera</i>	

## **5. Oportunidades, limitaciones y amenazas para la educación y la ciudadanía en la era digital**

Lugar y preparación de las y los docentes, valores éticos, derechos digitales; presencia de las transnacionales de las tecnologías como actores y decisores de las políticas educativas (Eje temático 4)

### **Pedagogías emergentes y tecnologías digitales**

Aplicación en entornos de aprendizaje presenciales y virtuales..... 437

*Shirley Alvarado-Triviño, Josué Mosquera-Jumbo,  
Bryan Simbaña-Suquillo, Nayeli Buitrón-Valenzuela,  
Nicole Cueva-Inca, Camila Rojas-Cueva e Ivonne López Cepeda*

### **Clubes virtuales en Educación Inicial, una estrategia significativa de aprendizaje en pandemia** .....

457

*María Dolores Flores Sarmiento, Maritza Machado  
del Pozo y Diana Mejía Zamora*

### **Néopass@ction: una plataforma para la formación y reflexión de la práctica docente**.....

469

*Christian Mendieta-Chacha, Jaime Ullauri-Ullauri y  
Paulina Mejía Cajamarca*

### **Curso de la acción: una propuesta para la investigación educativa en el Ecuador** .....

487

*Luis Zambrano-Vacacela, Patricia Pérez-Morales y  
Laura Terreros-Bejarano*

### **Desafíos de las modalidades virtual e híbrida en educación en ciencias de la salud**

Desafíos de las modalidades virtual e híbrida en educación en ciencias de la salud .....

503

*Walter Egas*

# Introducción

*Trabajo docente en tiempos de crisis* recoge los artículos presentados en el V Seminario Nacional de la Red Latinoamericana sobre Trabajo Docente –capítulo Ecuador– realizado en Quito en la Universidad Politécnica Salesiana, con modalidad híbrida, del 29 de noviembre al 1 de diciembre de 2022.

La obra reúne a sesenta y siete investigadores, docentes, funcionarios públicos y dirigentes sociales de la Educación de cuatro países latinoamericanos (Ecuador, Brasil, México y Paraguay), quienes presentan los resultados de sus estudios e investigaciones en treinta trabajos académicos.

El libro se ha organizado en cuatro secciones centrales correspondientes a los ejes temáticos del evento; Eje 1: Demandas históricas de justicia social para la educación y la profesión docente; Eje 2: Brechas y desafíos del retorno a la presencialidad en el sistema educativo; aportes, respuestas e innovaciones desde las instituciones educativas y los docentes para apoyar el aprendizaje y el bienestar emocional y social de las y los estudiantes; Eje 3: Aportes, respuestas e innovaciones desde las instituciones educativas y los docentes para apoyar el aprendizaje y el bienestar emocional y social de las y los estudiantes; Eje 4: Oportunidades, limitaciones y amenazas para la educación y la ciudadanía en la era digital.

La publicación se enriquece con una sección inicial que presenta tres estudios panorámicos orientados a contextualizar y enriquecer los debates del V Seminario: en primer lugar, María Sol Villagómez, actual vicerrectora de la Universidad Politécnica Salesiana, reconstruye la trayectoria y realizaciones de la Red de Trabajo Docente en Ecuador (2012-2023). A continuación, Dalila Andrade Oliveira, de Brasil, excoordinadora de la Red Estrado (Red de Estudios sobre Trabajo Docente) Latinoamérica, analiza la problemática del trabajo docente en tiempos de pandemia, con las respuestas de los gobiernos, las dificultades, aprendizajes y perspectivas. Finalmente, Carlos Crespo Burgos ofrece el homenaje de la Red Estrado Ecuador al maestro de la educación latinoamericana Paulo Freire, con un estudio sobre su legado para enfrentar la crisis global de la educación.

Los múltiples relatos, elaborados desde diversos ámbitos institucionales y escenarios sociales, muestran el impacto que produjo el contexto

de la pandemia y postpandemia en la agudización de la exclusión social y las desigualdades educativas en múltiples niveles y dimensiones. Los trabajos contribuyen, de este modo, a contextualizar críticamente los discursos oficiales o las versiones difundidas por los grandes medios, que han intentado “presentar respuestas rápidas, fáciles y urgentes a problemas complejos”, como destaca Dalila Andrade en la conferencia inaugural. Estudios comparativos como los de Magaly y Yuri Robalino levantan la alerta respecto a la prioridad de atender las necesidades de conectividad, internet, telefonía móvil, equipamiento y acceso a recursos digitales en las instituciones educativas y también en los hogares de las y los estudiantes, y destacan las múltiples caras de las condiciones y el trabajo docente y su reinención en contextos de crisis.

Diversos trabajos dan cuenta de múltiples respuestas creativas de las y los docentes y de las instituciones para atender la complejidad de la situación del aprendizaje y los cambios en el comportamiento de los estudiantes, las mismas que “son expresiones del compromiso ético y profesional con su tarea y, finalmente, con la garantía del derecho humano a la educación”.

El libro ofrece señales importantes de los aportes de nuevas generaciones de profesionales que están renovando la investigación educativa desde las universidades participantes, con metodologías rigurosas y perspectivas contextualizadas, comprometidas con el estudio, la observación y comprensión de nuevas realidades socioculturales y desafíos educativos en gestación durante la etapa de crisis.

*Trabajo docente en tiempos de crisis* constituye la expresión del proceso de fortalecimiento de la Red de Trabajo Docente en Ecuador como importante dinamizador de la producción de conocimiento, espacio de discusión académica y voz crítica y comprometida con las urgencias y retos educativos en tiempos de crisis global.

Esta quinta publicación de la Red Estrado Ecuador ha sido posible, una vez más, gracias al apoyo de la Universidad Politécnica Salesiana, sus carreras de Educación Básica y de Educación Intercultural Bilingüe, de la editorial Abya-Yala y del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas del Ecuador (CENAISE).

**Carlos Crespo Burgos**  
Coordinador nacional  
Red Estrado Ecuador

**María Elena Ortiz-Espinoza**  
Subcoordinadora nacional  
Red Estrado Ecuador



**VISIONES  
PANORÁMICAS**

# **La Red Estrado del Ecuador**

## **Tejiendo espacios de reflexión sobre la profesión y el trabajo docente**

*María Sol Villagómez-Rodríguez*  
mvillagomez@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-7510-6198>

A continuación se presenta una semblanza del recorrido de la Red Estrado del Ecuador a lo largo de sus once años de existencia en nuestro país. El documento hace referencia a las principales acciones, actividades, productos y compromisos con la educación, la docencia y los educadores.

El texto pone en relevancia de manera cronológica la organización de los seminarios bianuales que se han constituido en el eje generador del trabajo de la Red, así como la producción científica y las publicaciones que ponen al servicio de la comunidad académica y de los hacedores de política educativa los resultados de investigación, reflexiones y artículos científicos, teniendo como foco la educación y la profesión docente. Todo este caminar de la Red Estrado Ecuador da cuenta del inquietante esfuerzo de pensar colectivamente la educación y la docencia.

Hacer parte de la Red Estrado renueva permanentemente en cada uno de sus miembros la fe en la docencia y en los docentes como agentes fundamentales de transformación social.

La Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (Red Estrado) fue creada en 1999 por iniciativa del grupo de trabajo Educación, Trabajo y Exclusión Social del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), como un espacio de diálogo entre investigadores sobre la profesión docente. En la actualidad la Red Estrado opera en 12 países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Paraguay, Perú, Puerto Rico y Uruguay.

A lo largo de su existencia, esta red se ha consolidado como un importante productor y divulgador de conocimientos sobre el tema docente, articulando a investigadores vinculados a universidades

y centros de investigación, asociaciones, gremios y otras organizaciones y movimientos que trabajan a favor de la valorización de la profesión docente.

La Red Estrado coordina investigaciones y estudios comparativos en la región; además, organiza seminarios nacionales y regionales, debates sobre temáticas específicas y de coyuntura en línea de su interés, así como publicaciones de libros en distintos formatos; memorias de los seminarios y otros materiales y recursos que permiten una fácil divulgación y acceso.

Desde su inicio, la Red Estrado realiza seminarios bianuales que reúnen un promedio de mil participantes por cada evento y se constituyen en importantes espacios de debate, discusión y articulación de futuras acciones. Cada dos años, la sede se ubica en uno de sus países miembros en universidades, casas de estudio o centros de investigación: en Río de Janeiro, Brasil (1999 y 2006); Guadalajara, México (2001); Belo Horizonte, Brasil (2002); Buenos Aires, Argentina (2003, 2005 y 2008); Santiago, Chile (2012); Salvador, Brasil (2014); Lima, Perú (2010 y 2018); y La Plata, Argentina (2023).

La Red Estrado del Ecuador fue creada en el año 2012 por una convocatoria que realizó Magaly Robalino a la que asistimos profesores vinculados a las facultades de Educación de universidades públicas y privadas del país. A esta reunión de tipo fundacional siguieron otras en la Universidad Politécnica Salesiana. Magaly Robalino fue elegida la primera coordinadora de la Red, a ella la sucedieron: María Elena Ortiz-Espinoza, Eduardo Fabara, María Sol Villagómez y Carlos Crespo.

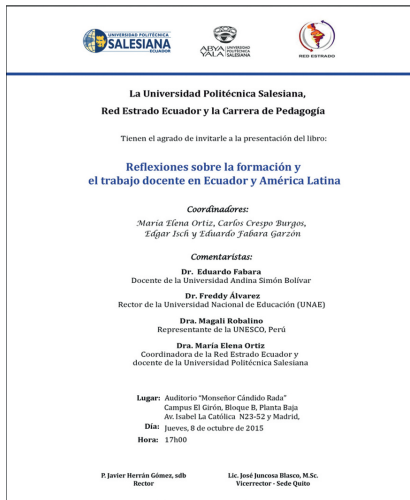
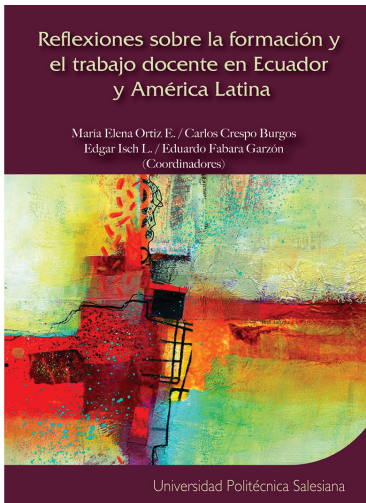
A lo largo de más de una década de trabajo, la Red Estrado del Ecuador ha contado con el aporte de profesores e investigadores de varias universidades del Ecuador y otras organizaciones de estudio, convirtiéndose en un importante y reconocido espacio para generar conocimiento, formular recomendaciones de políticas educativas y organizar acciones para coadyuvar a nuevos entendimientos sobre la profesión docente y su contribución a la construcción de una educación transformadora.

Desde el 2012 la Red Estrado en Ecuador ha organizado cuatro seminarios internacionales y varios eventos nacionales, y ha impulsado estudios sobre políticas educativas, políticas docentes, formación y trabajo docente. Los enfoques son siempre multidisciplinarios e interdisciplinarios, porque atienden al tema de estudio desde sus distintas aristas, tanto desde el ejercicio de la profesión como de las condiciones contextuales y estructurales que marcan la profesión y el trabajo docen-

te. Los aportes giran en torno a pensar la profesión y el trabajo docente como una actividad reflexiva, según destacó Schön, y con la inspiración freiriana “transformadora” y “emancipadora”. En el marco de estas y otras reflexiones se encuadran los seminarios y las publicaciones de la Red Estrado del Ecuador.

El primer encuentro nacional de la Red Estrado se llevó a cabo en el año 2012 en el mes de mayo en la Universidad Politécnica Salesiana, y se desarrolló juntamente con el Encuentro Nacional de la Red de Formación Docente Kipus. En 2014 se organizó y llevó a cabo el II Seminario Nacional de la Red Estrado y el III Encuentro Nacional de la Red Kipus. La temática de estas reflexiones giró en torno al título: “Políticas públicas, trabajo y formación docente en el Ecuador”. Con las contribuciones del primer encuentro y del segundo seminario nacional, y el apoyo de la editorial Abya-Yala de la UPS, se realizó la publicación de nuestro primer libro en 2015, que lleva por título: *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en el Ecuador y América Latina*, coordinado por María Elena Ortiz-Espinoza, Carlos Crespo, Edgar Isch y Eduardo Fabara. La obra completa se encuentra disponible en el repositorio de la UPS - Abya-Yala.

**Figura 1.** *Publicación y presentación del primer libro de la Red Estrado Ecuador: Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en el Ecuador y América Latina*



La nota de prensa de las redes institucionales de la UPS mencionó al respecto:

La Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito invita al lanzamiento del libro: Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina, coordinado por María Elena Ortiz, Carlos Crespo Burgos, Edgar Isch y Eduardo Fabara Garzón. El libro recoge los trabajos presentados en el II Seminario Nacional de Red Estrado y III Encuentro Nacional de la Red Kipus sobre debates y reflexiones del contexto docente que vive el país.

Este evento está organizado por el Área de Educación, la Carrera de Pedagogía y la Red Estrado Ecuador, quienes muestran los desafíos de la formación y profesionalización del sistema educativo frente a las nuevas exigencias económicas y sociales del país y de la región.

En el evento intervendrán como comentaristas: Dra. María Elena Ortiz, coordinadora de la Red Estrado Ecuador y docente de la Universidad Politécnica Salesiana; Dr. Eduardo Fabara, docente de la Universidad Andina Simón Bolívar, Dra. Magaly Robalino Campos, representante de la UNESCO en Perú, y Dr. Freddy Álvarez, rector de la Universidad Nacional de Educación. (Universidad Politécnica Salesiana, 08/10/2015)

Un año después de la presentación de nuestro primer libro, inauguramos en el aula magna Fray Bartolomé de las Casas de la Universidad Politécnica Salesiana el III Seminario de la Red Estrado del Ecuador. La noticia de la inauguración de evento decía:

En la Sede Quito se inauguró el III Seminario Internacional de la Red Estrado, capítulo Ecuador, organizado por la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) y la UPS, a través de la carrera de Pedagogía, el Grupo de Investigación de Políticas Curriculares y Prácticas Educativas, el Grupo de Investigación de Educación e Interculturalidad (GIEI). También con el apoyo de la Editorial Universitaria Abya-Yala - UPS, la Universidad Andina Simón Bolívar y el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas. (CENAISE)

El objetivo del seminario fue abrir un espacio para la reflexión sobre la formación y el trabajo docente en el Ecuador en los últimos 10 años, a través de conferencias, mesas de reflexión con expertos nacionales e internacionales y presentación de trabajos de investigación. (Universidad Politécnica Salesiana, 15/07/2016)

**Figura 2.** Inauguración del III Seminario Internacional de la Red Estrado Ecuador



El III Seminario, que se llevó a cabo en la UPS, contó con el apoyo del CENAISE, la Universidad Andina Simón Bolívar y Abya-Yala. Los ejes centrales del debate fueron: Perspectiva histórica de la profesión docente en el Ecuador; Trabajo y organización docente; Políticas públicas y profesión docente; y Experiencias del trabajo docente. La conferencia de apertura la brindó la profesora e investigadora argentina María del Rosario Badano con el título: “Apuntes acerca del trabajo en la universidad y la escuela”.

Al III Seminario le siguió la publicación de nuestro segundo libro en el año 2017, con el título: *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*, obra fue coordinada por María Elena Ortiz, Eduardo Fabara, María Sol Villagómez y Lucía Hidalgo. Los ejes temáticos del libro son los mismos planteados para el seminario. La presentación del libro se llevó a cabo el 17 de octubre de 2017 en la UPS.



**Figura 3.** *Publicación y presentación del segundo libro de la Red Estrado Ecuador: Profesión docente: desafíos de la autonomía y la participación*



Dos años después, del 17 al 19 de octubre de 2018, en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central, se llevó a cabo el IV Seminario Internacional de la Red Estrado, con el auspicio de la Universidad Central del Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana, el Instituto de Altos Estudios Nacionales, la Universidad Andina Simón Bolívar y la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central.

En esta ocasión, el título del libro fue: Profesión docente: desafíos de la autonomía y la participación, con los siguientes ejes temáticos del seminario: Eje 1: Políticas públicas y formación docente; Eje 2: Políticas educativas: autonomía y participación docente; Eje 3: Trabajo docente y cultura escolar; Eje 4: Profesión docente, currículo y diversidad cultural.

**Figura 4.** *Especialistas internacionales participantes en el IV Seminario internacional de la Red Estrado Ecuador*



El IV Seminario contó con especialistas de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela. Las conferencias magistrales estuvieron a cargo de: Dalila Oliveira, coordinadora latinoamericana de la Red Estrado; Ricardo Cuenca, director del Instituto de Estudios Peruanos; Magaly Robalino Campos, directora de la oficina de la UNESCO en el Perú; Oscar Ibarra Russi, exrector de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Paulo Speller, exsecretario general de la OEI; Liliana Muñoz, decana de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia; Gisela Salinas, docente de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Además, docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Loja, la Universidad de Cuenca, Fe y Alegría, la Escuela Politécnica del Chimborazo y la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela, entre otros.

Como resultado del seminario se publicó en 2019 el tercer libro de la Red Estrado, Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio, con el apoyo de Editorial Abya-Yala, coordinado por Eduardo Fabara Garzón, María Sol Villagómez Rodríguez, Lucía Hidalgo López y Magaly Robalino Campos.

**Figura 5.** *Publicación del tercer libro de la Red Estrado Ecuador: Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio*



Durante el año 2020 el embate de la pandemia obligó a posponer el V Seminario de la Red, que por tradición se lleva a cabo cada dos años. Sin embargo, ese año fue de fructíferos conversatorios virtuales sobre la educación en tiempos de pandemia. Estas series de conversatorios fueron organizados y convocados por la Red Estrado y las facultades de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad Central del Ecuador, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Universidad Técnica de Cotopaxi, en colaboración con otras redes de estudio como la Coalición por el Derecho a la Educación, CENAISE, la Red Kipus y la Sociedad Pedagógica del Chimborazo.

Las temáticas de cada seminario fueron las siguientes:

- ¿Cómo han respondido los países latinoamericanos frente a la emergencia? Aciertos, lecciones y desafíos.
- La educación en la emergencia en el Ecuador más allá de los discursos: realidades, brechas y propuestas.
- Políticas públicas, educación y derechos en el Ecuador y América Latina: respuestas, aciertos y desafíos.
- ¿Cómo serán los docentes postpandemia? ¿Y los nuevos escenarios y condiciones del trabajo?

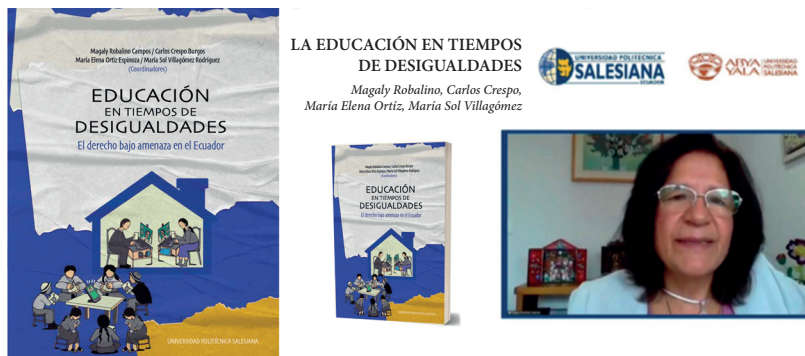
**Figura 6.** Seminarios virtuales de la Red Estrado Ecuador en la época de pandemia



En el año 2021 la Coalición por el Derecho a la Educación junto con la Red Estrado y otras redes de estudio publicó el libro *Educación en tiempos de desigualdades: El derecho bajo amenaza en el Ecuador*, bajo la coordinación de Magaly Robalino, Carlos Crespo, María Elena Ortiz y María Sol Villagómez.

Esta publicación reúne las contribuciones que semana a semana, desde el 13 de abril hasta el 23 de octubre de 2020, fueron escritas por profesores de diversos niveles educativos e investigadores durante el período de emergencia a causa de la pandemia por COVID-19. El libro presenta en su primera parte un análisis sobre las decisiones de la política educativa pública durante el confinamiento, así como los desafíos del retorno a la presencialidad.

**Figura 7.** *Publicación de la obra colectiva: Educación en tiempos de desigualdades, bajo la coordinación de Magaly Robalino Campos*



### *V Seminario de la Red Estrado: Trabajo y Compromiso Docente en Tiempos de Crisis*

El V Seminario de la Red Estrado se llevó a cabo los días 29 y 30 de noviembre y 01 de diciembre del año 2022. La particularidad de este evento reside en que por primera vez en la historia de nuestros seminarios se logró conjugar el trabajo presencial con la telepresencia, es decir que las sesiones fueron de carácter híbrido, lo que facilitó la participación de docentes y estudiantes de las carreras de educación y pedagogía de otras regiones del país.

El evento reflexionó también sobre el tema docente, poniendo en el centro de atención los desafíos para el trabajo docente y las políticas educativas en contextos de crisis por efectos de la pandemia y postpandemia.

Los ejes temáticos del seminario fueron los siguientes: Educación y justicia social: demandas y desafíos; Brechas y desafíos del retorno a la presencialidad en el sistema educativo; Atención a la diversidad, enfoques: interculturalidad, género y migraciones; Aportes, respuestas, innovaciones desde las instituciones educativas y docentes para apoyar el aprendizaje y el bienestar emocional y social de las y los estudiantes; y Oportunidades y amenazas para la educación y la ciudadanía en la era digital.

Los invitados y expositores fueron: Dalila Andrade Oliveira, de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil y excoordinadora de la Red Estrado Latinoamérica; María Elena Ortiz-Espinoza, de la Universidad Politécnica Salesiana/Red Estrado Ecuador; Magaly Robalino Campos, del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas CENAISE/

Red Estrado Ecuador; Rosana Moreno, docente de Chimborazo; Sandra Guerrero, de la Universidad Casa Grande de Guayaquil; Liliana Ávila, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Valeria Vasconcelos, de la Universidad Salesiana UFSCar de Brasil; y Beatriz García de Fe y Alegría, Ecuador.

**Figura 8.** Inauguración del V Seminario de la Red Estrado Ecuador



Finalmente, es necesario reiterar el compromiso constante de la Red Estrado con la profesión docente: como red nacional hemos participado de manera continua desde 2012 con una delegación permanente en los seminarios y proyectos continentales de Estrado América Latina.

**Figura 9.** María Sol Villagómez y María Elena Ortiz, docentes de la UPS y animadoras de la Red Estrado en Ecuador



Agradecemos la contribución de los profesionales e instituciones que de manera desinteresada han apoyado sistemáticamente el proyecto de la Red Estrado Ecuador y que, con ello, nos han ayudado a construir el sueño de tener un espacio de discusión académica y militancia en pro de los educadores.

## Referencias bibliográficas

- Universidad Politécnica Salesiana. (2015, 8 de octubre). *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*. <https://www.ups.edu.ec/web/guest/w/libro-reflexiones-sobre-la-formaci%C3%B3n-y-el-trabajo-docente-en-ecuador>
- Universidad Politécnica Salesiana. (2016, 15 de julio). *Se inauguró III Seminario Internacional de la Red Estrado capítulo Ecuador*. <https://www.ups.edu.ec/noticias?articleId=6713435&version=1.0>

## Autora

### **María Sol Villagómez Rodríguez**

Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Obtuvo el Diplomado Superior en Evaluación de la Educación Superior. Coordinadora del Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad de la UPS. Coordinadora general del IUS EG (Grupo de Educación de las Universidades Salesianas). Actualmente es vicerrectora de la Sede Quito de la Universidad Politécnica Salesiana.

# La problemática docente en tiempo de pandemia

## Respuestas de gobiernos, dificultades, aprendizajes y perspectivas

*Dalila Andrade Oliveira*

dcoi@cnpq.br

<https://orcid.org/0000-0003-4516-6883>

### Conferencia inaugural

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas de 2016 refleja el rumbo de la búsqueda de una mayor equidad cuando propone a los líderes mundiales diecisiete objetivos de Desarrollo Sostenible para que colectivamente la humanidad pueda disociar el crecimiento económico de la pobreza, la desigualdad y el cambio climático. La Agenda busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

¿Por qué estoy trayendo esto? Para decir que los objetivos de esta Agenda ya eran una perspectiva lejana de alcanzar en la región latinoamericana en 2016, lo son aún más ahora, con las consecuencias de la pandemia en nuestras sociedades tan desiguales. Según el informe especial de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) “La paradoja de la recuperación en América Latina y El Caribe” (2021), la pandemia ha tenido un marcado efecto en la economía de la región.

El informe muestra que, en el contexto global, se perdieron más de ciento cuarenta millones de empleos. Pero la riqueza mundial, al mismo tiempo, ha aumentado: creció 7,4 % en el 2020. Los mayores incrementos se dieron en Estados Unidos de América y Canadá con 12,4 %, en Europa con 9,2 % y en China con 4,4 %; mientras que en la India la disminución alcanzó esta misma cifra de 4,4 % y en América Latina y El Caribe disminuyó 11,4 %. Este informe explica que, en el contexto mundial en que se agudizan las asimetrías económicas, sociales y ambientales, la pandemia llevó a que la economía de la región experi-

mentara la mayor contracción del PIB desde 1900, 6,8 %, y registrara el peor desempeño en el desarrollo entre todas las regiones del mundo.

En el mediano plazo, antes de la crisis, la región estaba prácticamente estancada, el crecimiento promedio era de solo 0,3 %, o sea, esta crisis ya venía de antes, y el crecimiento por habitante fue negativo en el período 2014-2019. El informe concluye que el crecimiento casi nulo previo a la crisis, junto con la contracción de la economía en 2020 y la fragilidad del Estado de Bienestar y de los sistemas de salud y protección social, se tradujo en un incremento sin precedentes del desempleo, caída de los ingresos y profundización de la pobreza y las desigualdades, agravando aún más los ya conocidos problemas estructurales de la región. La contracción económica en 2020 también provocó el cierre de un gran número de micro, pequeñas y medianas empresas, y la destrucción de capacidades productivas y humanas. Estos fenómenos afectaron proporcionalmente más a las mujeres y reforzaron las ya persistentes desigualdades de género.

El acceso a la tecnología se ha convertido en el factor clave en el contexto de la pandemia, con las medidas de distanciamiento social. Sin embargo, las diferencias de acceso son flagrantes y determinantes para el mayor o menor éxito de la integración entre profesores y estudiantes, resultado de enormes desigualdades sociales y educativas. En base a este informe, entre el 20 % de mayores ingresos, los conectados en América Latina son el 75 %, mientras que, entre el 20 % de los más desfavorecidos, la conexión apenas alcanza al 37 %.

En consecuencia, lo primero que tenemos que considerar al hablar de la educación en la pandemia es que no todos tuvieron la misma educación. Si bien la pandemia afectó a todos, sin duda incidió mucho más sobre los de menos recursos, profundizando las desigualdades. De acuerdo al reportaje de UNICEF, ACNUR y UNESCO (2021), la campaña “Educación en el camino”, impulsada en medio de la pandemia por estas organizaciones en Ecuador, buscaba promover el acceso y el aprendizaje en todos los ámbitos, puesto que la pandemia estaba provocando brechas muy profundas. Esta publicación informaba que, en enero de 2021, más de 480 000 estudiantes ecuatorianos no estaban recibiendo clases de manera regular, pese a los esfuerzos en materia educativa a través de la televisión, la radio y las clases en línea. El documento indicaba también que la pandemia había forzado a que las familias de niñas, niños y adolescentes consideraran retirar o no matricular a sus hijos y que, un año después del inicio de la pandemia,

la cifra de los que habían abandonado la educación ascendía a 90 000 estudiantes en Ecuador. De acuerdo a UNICEF, en toda la región latinoamericana 137 millones de estudiantes estuvieron fuera del sistema educativo. Igualmente, UNICEF informaba que, aún en medio de estas condiciones, el 85 % de los docentes estaba en contacto diario con sus estudiantes habitualmente, aunque 6 de cada 9 consideró que estaban aprendiendo menos.

La encuesta realizada por la Red Estrado con la Internacional de la Educación América Latina (IEAL) en trece países, incluido Ecuador (Oliveira *et al.*, 2021), mostró que 90 % de los docentes estaba en contacto permanente con sus estudiantes de forma remota, pero que el 70 % consideraba que todo el trabajo hecho durante la pandemia tenía que ser repetido después del regreso a las clases presenciales: un dato muy preocupante, porque tiene que ver con la percepción de los docentes.

Por su parte, ACNUR indicó que, del total de estudiantes menores en edad escolar (1 400 000), la cifra de estudiantes migrantes vulnerables en Ecuador ascendía a 64 000 provenientes de diferentes nacionalidades, muchos venezolanos, lo que representa el 2,7 % de la población, aunque solo el 1 % de estos se encontraba matriculado en el sistema educativo.

También hay que considerar todos esos sectores que no necesariamente se suman en los datos que arrojan los levantamientos realizados. Además de los migrantes y de las poblaciones rurales, que en Brasil, Ecuador y demás países de América Latina sufren por sus condiciones vulnerables los efectos de las brechas tecnológicas, hay que considerar otros segmentos de la población como los indígenas, los quilombolas o los afrodescendientes, quienes estuvieron, por diversos factores, más alejados del acceso a la educación que los demás. La educación remota implicó la exclusión de importantes grupos de la población, o sea que estos sectores más vulnerables se volvieron aún más excluidos del proceso.

La esencialidad de la educación presencial y de la integración entre pares en los procesos de enseñanza y formación ha sido cada vez más destacada por diferentes interlocutores en el campo educativo y reforzada por estudios, incluidas investigaciones recientes realizadas durante la pandemia, como la de Red Estrado en trece países (Oliveira *et al.*, 2021), que revelan como un factor preocupante la efectividad del trabajo remoto. Incluso profesionales que lograron desarrollar sus actividades docentes a través de la conexión remota se han visto afectados por la falta de integración cara a cara con sus alumnos y compañeros de

trabajo, además de la falta de apoyo material y psicológico, y demuestran poca confianza en el resultado de su trabajo.

Tal como se señala en el informe ya citado de CEPAL (2021), la prolongada crisis sanitaria tendrá consecuencias de largo plazo para las actuales generaciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a pesar del esfuerzo de Autoridades, docentes y estudiantes. Habrá retrasos y mayores brechas en los logros de aprendizaje, que serán difíciles de recuperar en el corto plazo.

Por lo tanto, la pandemia revela una situación compleja y desafiante. La falta de acceso y apoyo tecnológico de los profesionales y estudiantes, docentes sin experiencia y sin formación previa en el uso de las tecnologías digitales para realizar el trabajo a distancia, y la situación de vulnerabilidad de muchas familias que, además de no poder ofrecer un ambiente mínimamente adecuado para que sus hijos estudien, dependen de la escuela para su alimentación. Estos son factores que requieren cambios robustos en los sistemas educativos de la región, y lo demandan nuestras sociedades. Nuestras sociedades requieren pasar por cambios profundos. Vivimos en la región más desigual del planeta. América Latina no es la región más pobre, pero es la región más desigual del planeta.

La sociedad latinoamericana ha sufrido los impactos de la pandemia de manera desigual, como revelan numerosos estudios. Un informe reciente, elaborado por especialistas de las Naciones Unidas (PNUD, UNICEF, UNESCO y OPS), reúne 94 indicadores que señalan debilidades estructurales y temas sensibles para enfrentar la crisis sanitaria, económica y social que azotó Brasil durante la pandemia. Es un informe impresionante, solo sobre Brasil, que trae datos muy preocupantes. Si consideramos que Brasil es el país más grande y más poblado de América del Sur, estamos hablando de algo que impacta mucho en los datos de la región.

El conocimiento sobre esta nueva realidad producida por un estado de emergencia es indispensable para buscar soluciones a corto, mediano y largo plazo, y brindar importantes subsidios para la formulación de políticas públicas encaminadas a saldar las deudas sociales que la pandemia profundizó en la región.

Los retos son urgentes y de diversa índole. Van desde la renovación escolar de nuestros edificios, la dotación de equipamiento de acceso para conectar a docentes con alumnos, las adaptaciones curriculares

y la búsqueda activa de alumnos que no pudieron seguir las actividades escolares a distancia y por ello quedaron sin escuela.

Las estrategias para superar estos desafíos y obstáculos requieren de esfuerzos colectivos. No hay manera de resolver estos problemas sin una participación efectiva del Estado y un diálogo con los actores involucrados, que tome en cuenta el reconocimiento y valoración de las experiencias locales desarrolladas en el contexto de la pandemia. Sin embargo, las soluciones globales a los problemas locales continúan siendo una fuerte tendencia en el mundo actual, en particular en los países de América Latina, donde los gobiernos siempre recurren a Europa y a América del Norte para encontrar modelos para corregir sus problemas.

En medio de los cambios repentinos provocados por la pandemia se requieren respuestas inmediatas a nivel local. Lo que se observa muchas veces es la falta de una clara coordinación nacional por parte de algunos gobiernos nacionales, como el caso de Brasil con el gobierno de Bolsonaro, que resultó en numerosos óbitos que podrían haberse evitado. La alianza entre gobiernos e investigación científica podría indicar un camino más seguro y brindar apoyo a la comunidad escolar entendida en su totalidad, o sea desde los profesionales, los estudiantes y sus familias.

En este marco se observa una pluralidad de acciones que involucran experiencias comunitarias autónomas en escuelas y municipalidades donde la precariedad de las condiciones de conectividad no permitió aprovechar algunas alternativas que utilizaban las tecnologías digitales ni soluciones para la enseñanza ofrecidas por el mercado con la llamada tecnología de punta.

Lo que se observó en la región latinoamericana a partir del estudio que se realizó en el ámbito de la Red Estrado y de la Internacional de la Educación,<sup>1</sup> y que involucró al capítulo de la Red Estrado Ecuador, es que los diferentes países debían buscar soluciones a los problemas enfrentados; por ejemplo, en el plano inmediato los países promovieron adaptaciones que variaron con su capacidad presupuestaria.<sup>2</sup> Estas opciones de respuesta obedecieron a su vez a concepciones políticas que orientaron a los distintos gobiernos. Hablando de Brasil, nuestras condiciones económicas no eran las peores, pero las orientaciones polí-

---

1 Mediante una encuesta aplicada en 13 países con más de 30 000 respuestas.

2 No todos los países tienen las mismas condiciones presupuestarias, hay países más pobres y otros con mejores condiciones.

ticas del gobierno de Bolsonaro (2019-2022) generaron la muerte de 700 000 personas por COVID-19, ya que no se consideró que la vacuna era una prioridad.<sup>3</sup> En algunos países se apoyó más a los docentes, estudiantes y sus familias y en otros menos.

Por otra parte, la fuerte influencia ejercida por la agenda educativa internacional, guiada por la búsqueda de la competencia en las pruebas PISA,<sup>4</sup> ha orientado las políticas educativas en la mayoría de los países de la región, centrando el currículo en lo que se requiere para la prueba, es decir, en el conocimiento reducido a las disciplinas mencionadas en él. Lo que indican estudios realizados durante la pandemia es que este movimiento de las pruebas no se ha detenido, al contrario, continúa la centralidad que los currículos educativos de nuestra región han dado a estos contenidos que se exigen en los exámenes masivos y que han sido el foco principal de la formación ofrecida a los docentes y directivos, igualmente, en el contexto de la pandemia.

La garantía del derecho a la educación choca con condiciones socioeconómicas muy desiguales, que tienen una expresión muy fuerte en nuestra región. El acceso a la educación de niños y jóvenes, así como las condiciones laborales de los docentes, varían mucho en los distintos países que conforman la región. Los salarios, las condiciones laborales y de carrera son bastante desiguales entre los profesionales de diferentes países, incluso entre aquellos con la misma educación, título y antigüedad.<sup>5</sup>

Lo que también es posible decir sobre la infraestructura de las escuelas es que varía según la capacidad financiera de cada país e incluso internamente en los países. La infraestructura escolar, que ya era objeto de preocupación antes de la pandemia, ahora merece aún más atención. Los protocolos de seguridad sanitaria señalan condiciones físicas y de higiene que involucran espacios adecuados, mobiliario,

---

3 Por ello no se la buscó, no se hizo esfuerzo por producirla en el país y esta tardó mucho en llegar.

4 El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes o Informe PISA es un estudio llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 80 países a nivel mundial, que mide el rendimiento académico de los alumnos de 15 años en matemáticas, ciencia y lectura. Toma sus resultados como sinónimo de calidad en la educación.

5 Especialmente sobre las carreras hay un estudio de Ricardo Cuenca (2015), que realiza un comparativo entre dieciocho países de la región.

equipamiento, ventilación, instalaciones hidráulicas con grifos con agua corriente e inodoros, así como instalaciones eléctricas, que gran parte de estos establecimientos están lejos de ofrecer. Sin embargo, la infraestructura de las escuelas continúa siendo un tema de gran relevancia para el retorno presencial, lo que puede explicar en buena medida las dificultades encontradas en el contexto latinoamericano para el retorno a la escuela en el período postpandemia, habiendo sido la región que mantuvo suspendidas las clases presenciales por más tiempo.<sup>6</sup>

Desde el aspecto físico, que permita las distancias exigidas por los protocolos sanitarios y la ventilación en las aulas, hasta las instalaciones, equipamiento y luz eléctrica, todos estos aspectos necesitan ser pensados en estos momentos. Las soluciones encontradas de forma inmediata han apuntado a formas mixtas de enseñanza, presenciales y virtuales, la llamada enseñanza híbrida, que se ha identificado como la forma predominante para este momento, pero que requiere condiciones de conectividad para los estudiantes, tanto en las escuelas como en los hogares. Así, las condiciones de infraestructura de las escuelas en la región, que son bastante precarias, siguen siendo un obstáculo para el retorno a las actividades presenciales. Según UNICEF (2020) cuatro de cada diez escuelas en la región carecen de instalaciones básicas para lavarse las manos, un requisito básico de higiene para el combate a la pandemia. El estado de las paredes, así como la ventilación, el tamaño de las salas y las áreas de descanso, la existencia de baños con plomería adecuada, entre otros factores, determinan si una escuela está bien o mal equipada; ofrecer buenas condiciones de trabajo-aprendizaje y seguridad sanitaria es actualmente un imperativo, no podemos volver a la presencialidad sin tener todo esto garantizado. Como ya se mencionó, estas condiciones son muy variadas entre nuestros países de la región latinoamericana y dentro de los mismos países.

Otro importante documento, publicado por el PNUD a inicios de 2021, analiza la brecha entre la riqueza extrema y la pobreza extrema y la vulnerabilidad que caracteriza a la región. Ha mostrado que muchos de los indicadores que miden estas condiciones de desigualdad se han profundizado en la región, sobre todo para subrayar la concentración de poder y violencia en todas sus formas y el mal funcionamiento de las

---

6 Hay muchos informes internacionales de UNESCO, Banco Mundial y otros que muestran que en la región latinoamericana los niños quedaron por más tiempo sin escuela.

políticas de protección social. Esto tiene que ver con la mayoría de los gobiernos de América Latina.

En la actualidad esta tendencia necesita ser revertida o al menos problematizada tomando en cuenta las desigualdades internas de los sistemas educativos de la región con la ausencia de mecanismos efectivos para promover cierta equidad; el contexto político actual, que trae nuevos elementos que profundizan aún más estas desigualdades y que ponen en tela de juicio la política regulatoria predominante, es decir, la calidad de la educación definida como una medida numérica derivada del desempeño de los estudiantes en las disciplinas anteriormente mencionadas (informe PISA). La pandemia demostró que la escuela constituye un espacio más amplio que el aprendizaje disciplinar, reforzó el rol de la socialización, la convivencia, el intercambio de experiencias, el desarrollo de valores y de la moral colectiva. Es necesario desnaturalizar el discurso meritocrático que subyace en esas políticas y que termina por encontrar resonancia en la sociedad como institución que está al servicio de la preparación del futuro ciudadano productivo. Estas políticas ponen en riesgo precisamente la calidad de la educación que esta debe ofrecer al conjunto de la población y amenazan el derecho a la educación de las minorías y de las personas que entran en situación de vulnerabilidad. Nuestros países enfrentan crisis generalizadas que van desde el sistema de salud pública, responsable de atender a la mayoría de la población, hasta la crisis económica que ha llevado al cierre de muchas empresas y al aumento del desempleo, y que profundiza aún más las desigualdades sociales.

Ante estas cuestiones y los muchos obstáculos que el contexto de pandemia ha traído para la realización de la educación escolar, se convierten en un tema preocupante y de desafío las condiciones de trabajo docente, así como la valorización de los profesionales de la educación. Porque frente a la falta de financiamiento de la educación, lo primero en que se piensa es en bajar el sueldo o disminuir los puestos.

En cuanto a las condiciones laborales docentes, el contexto de pandemia forjó nuevas rutinas, adaptaciones y estrategias pedagógicas desarrolladas al calor de los acontecimientos. La noción de *condiciones de trabajo* designa el conjunto de recursos que hacen posible la realización de las actividades laborales, involucrando instalaciones físicas, materiales, insumos disponibles, equipos y medios para realizar esas actividades, así como otro tipo de apoyos necesarios según la naturaleza de la producción.

En este sentido, la urgencia con que se acometieron las actividades de enseñanza a distancia, ya sea por imposición y coacción de los gestores educativos o por el propio sentido de responsabilidad y compromiso de los profesionales, de las maestras y maestros, ha develado un conjunto de condiciones que interfieren considerablemente en la organización del trabajo pedagógico. Son destacados y notorios la ausencia de los medios necesarios para el pleno desarrollo de las actividades, es decir, la falta de equipos adecuados; la deficiente conexión de internet; la insuficiente formación para hacer frente a los programas de recursos tecnológicos; la escasa experiencia con los entornos virtuales; incluso cuestiones relacionadas con las tareas del hogar, que comenzaron a consumir más tiempo, así como el cuidado de los niños, que también faltaron a las escuelas, entre otros. Esto, sin mencionar las plataformas digitales privadas que tuvimos que adoptar sin ninguna discusión previa sobre nuestros datos de perfil personal y nuestros contenidos y formas de trabajo, y que es información que va a manos de entes privados. Estos gigantes digitales son los que más crecieron en términos de riqueza durante la pandemia.

Esta situación durante la pandemia terminó generando sobrecarga de trabajo. La sobrecarga se produce por las dificultades para adaptar las actividades presenciales a los entornos virtuales de aprendizaje, por el desconocimiento de los medios tecnológicos y digitales, por las dificultades para atraer y motivar la participación de los estudiantes. Esto puede haber causado graves daños a los trabajadores, incluida su salud física y mental.

El contexto de pandemia fue y sigue siendo fuente de sufrimiento para muchos. Son miedos y angustias que están directamente ligadas a la pandemia, adaptaciones para la sobrevivencia, inseguridad sobre el futuro. Por lo tanto, es urgente y necesario discutir las condiciones para el desempeño del trabajo en el período de distanciamiento social, buscando contribuir a una mayor comprensión y conocimiento de los efectos que esas condiciones pueden tener en estos profesionales y en los procesos de enseñanza, porque muchas de esas condiciones continúan aún con el retorno a la presencialidad. La exposición a los riesgos de enfermedad y los niveles de inseguridad en los ambientes laborales, aun en condiciones virtuales, influyen en la vida de los sujetos y en sus formas de trabajar.

Otro aspecto preocupante es la remuneración de estos profesionales quienes, según datos de algunas encuestas, seguían trabajando desde

casa y con una carga de trabajo, medida en horas, superior a la jornada laboral remunerada, sin pago extra. Si, por un lado, se puede afirmar que no hubo presencia en las actividades pedagógicas durante la pandemia, por otro lado, se puede afirmar que se mantuvo la oferta de educación pública, lo que implicó mucho esfuerzo, especialmente de las y los profesores, lo que revela un enorme compromiso de ellos con su oficio.

Las actividades durante el período de la pandemia, la pluralidad de estrategias didáctico-pedagógicas adoptadas, las condiciones en que fueron realizadas, son temas que aún necesitan ser conocidos mejor y que deben orientar las discusiones y negociaciones futuras, sobre todo con los gobiernos, a través de los diversos colectivos. Deben sustentar el diálogo para definir las condiciones de funcionamiento de las escuelas en el período post pandémico que estamos viviendo, y orientar el futuro del trabajo docente. Estoy segura de que este seminario va a contribuir mucho en este sentido.

Estas nuevas condiciones y situaciones engendradas por la excepcionalidad de la pandemia ponen en tela de juicio el derecho a la educación y a la salud en el contexto de emergencia. Como derechos fundamentales esenciales, en el caso específico de la educación, el derecho a la conectividad se ha convertido en un imperativo, lo que implica la exigencia, como derecho universal, a las redes de internet y al equipo que permita su conexión, tanto del estudiante como de profesores. Todos los estudiantes del país deben contar con un equipo y conexión a internet. En el caso de profesores, el derecho a la conectividad también debe ir acompañado del derecho a desconectarse después de su jornada laboral. Estos profesionales empezaron a estar expuestos a nuevos riesgos laborales y a otros que se incrementaron, como el riesgo a su salud física debido a la postura durante muchas horas sentados frente a una computadora, a enfermedades oculares por la exposición continua a la pantalla, nuevos riesgos psicosociales como miedos e inseguridades y también la insatisfacción producida en el trabajo por percibir limitaciones en la respuesta de los estudiantes.

Para finalizar, podemos afirmar que la escuela ya no será la misma. No será la misma en el sentido simbólico, con la presencia de la Inteligencia Artificial, tampoco será la misma en el sentido objetivo. Es necesario reformar la mayoría de las escuelas en el sentido literal del término, de sus condiciones básicas de infraestructura; es fundamental que todas las escuelas públicas latinoamericanas cumplan con los requisitos de los protocolos internacionales de salud y seguridad. Estos

lineamientos deben tener fuerza de ley en estos países, esta debe ser una demanda que tenemos que presentar a nuestros gobiernos.

También habrá que repensar los currículos, lo que se hizo durante la pandemia no se puede definir como educación a distancia, pues fueron aplicadas estrategias variadas que apuntaban a adaptar un currículo diseñado para actividades presenciales. Estas estrategias fueron denominadas de *trabajo remoto*, sin embargo, si pensamos desde la educación infantil hasta la educación superior, son muy variadas las condiciones y las maneras que los estudiantes pueden acompañar.

Estas incorporaciones están incidiendo directamente en la cultura escolar. Ciertamente, los cambios ocurridos en las rutinas escolares y en los procesos educativos que involucran a los docentes y estudiantes, así como a los profesionales de la educación, se sentirán en el futuro. Estos cambios culturales necesitan ser entendidos, valorados e interpretados, lo cual lleva tiempo. La pandemia provocó o demostró la disfunción de los sistemas e instituciones en la medida en que no estaban preparados para una situación de emergencia, pero pudo haber favorecido el desarrollo de una conciencia social y colectiva que se siente en la preservación de la vida, en la reafirmación de los derechos a la salud, en la educación como un derecho social público; que es respetar y tener tiempo y espacio para discutir otras formas de organización del trabajo, otros modos de integración y nuevos paradigmas para definir la calidad de la educación. Porque lo cierto es que la escuela nunca ha sido tan claramente sentida como esencial en la vida de tantos individuos y de sus familias, así como el respetar y reconocer los riesgos para la salud y los cambios en el denominado *clima escolar*, entendido como un ambiente afectivo que promueve el sentimiento de pertenencia y de autoestima.

Finalmente, queremos decir que el conocimiento producido por todos los organismos internacionales y por muchos gobiernos ha buscado presentar respuestas rápidas, fáciles y urgentes a problemas complejos como los que hemos analizado; por ello, tiene que ser abordado con mucho cuidado. Este conocimiento producido muchas veces puede ser amenazante, porque pone en riesgo la educación pública y de esta forma puede aumentar las desigualdades sociales y debilitar aún más a quienes ya se encuentran en situación de vulnerabilidad. Por ello, hoy más que nunca es necesario oponerse a esas lógicas de la calidad medida en pruebas como el PISA, con esa agenda global que propone la competencia entre todos, y producir nuevos conocimientos que orienten nuevos caminos cuyo objetivo colectivo sea el bien común. Estoy segura de que este capítulo de la Red Estrado va a contribuir en este sentido.

## Referencias bibliográficas

- CEPAL. (2021, 8 de julio). *La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad. Informe Especial COVID19*. Naciones Unidas.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- Oliveira, D., Junior, E. y Clementino, A.M. (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia. Una mirada regional latinoamericana*. IEAL; CNTE; Red Estrado.
- PNUD (2021). *Atrapados: Alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe. Informe regional de Desarrollo Humano 2021*. PNUD. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/latinamerica/undp-rblac-IRDH-PNUD-ES.pdf>
- UNICEF (2020, 13 de agosto). *Dos de cada cinco escuelas del mundo carecían de instalaciones básicas para el lavado de manos antes de la pandemia de COVID-19, según UNICEF y la OMS*. Comunicado de prensa. Nueva York/Ginebra. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/dos-de-cada-cinco-escuelas-del-mundo-carece-de-instalaciones-basicas-para-el>
- UNICEF, ACNUR y UNESCO. (2021, 14 de enero). *La ONU promueve campaña por la Educación en Ecuador en medio de la Pandemia*. SWI swissinfo. <https://www.swissinfo.ch/spa/la-onu-promueve-campa%C3%B1a-por-la-educaci%C3%B3n-en-ecuador-en-medio-de-la-pandemia/46287680>

## Autora

### *Dalila Andrade Oliveira*

Profesora Emérita de la Universidad Federal de Minas Gerais. Directora de Cooperación Institucional, Internacional e Innovación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico de Brasil.

# Un legado que se reinventa ante la crisis global de la Educación

Homenaje de la Red Estrado a Paulo Freire<sup>1</sup>

Carlos Crespo Burgos

ccrespoburgos@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1698-5639>

*Como un plantador de futuro, él siempre será recordado  
porque nos dejó raíces, alas y sueños, como herencia.  
Como creador de espíritus, la mejor manera de  
homenajearlo es reinventarlo*

Moacir Gadotti

## Introducción

Son múltiples las perspectivas para destacar el legado de Freire en el contexto de crisis global que vivimos. Su vigencia se nos hace evidente y su relectura urgente. Tal vez, su mayor lección de vida para el presente sea la convicción de que “la lucha no se acaba, se reinventa” (Freire, 2003). Paulo Freire trasciende su tiempo con un legado que no se detiene y se recrea: “Paulo Freire, más que nunca” (Kohan, 2020).

Conocido en el mundo como el “pedagogo del siglo xx” (Araújo, 2011), contribuyó a delinear la agenda de la “otra” educación latinoamericana del siglo xxi (Torres, 2001).

---

1 Este artículo fue presentado como parte del homenaje de la Red Estrado capítulo Ecuador al gran educador y pensador latinoamericano contemporáneo Paulo Freire. El texto recoge aportes del artículo “Contribuciones del pensamiento de Paulo Freire al fortalecimiento de las democracias”, preparado por el Autor para la Red CLADE (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación) y publicado en noviembre de 2021, como cierre de las celebraciones por los 100 años de su natalicio.

Su vida y obra están íntimamente vinculadas a la historia social de América Latina, hoy amenazada por la alianza de la agenda neoliberal con las fuerzas conservadoras. De manera especial, sus contribuciones se enlazan con la historia de la educación latinoamericana y las múltiples prácticas estrechamente conectadas al despertar de los pueblos, a la recreación de sus culturas, a su formación política y organizativa.

Múltiples diálogos, escritos, testimonios, experiencias, movilizaciones, arte y encuentros se han realizado en los dos últimos años, en el mundo, con ocasión de las celebraciones por sus 100 años. La Red Estrado Ecuador se suma a este homenaje.

### **Paulo Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997)**

*Nasci em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela*  
Freire (1980, p. 13)

*A crise econômica de 1929 obrigou minha família a mudar-se para Jaboatão, onde parecia menos difícil sobreviver [...]. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais*  
(p. 14)

Desde muy temprano conoció la pobreza del nordeste de Brasil, realidad que se convertiría en nutriente fundamental de su reflexión, alimentada en permanente diálogo con diversas corrientes de pensamiento contemporáneo.

En la reflexión sobre la importancia del acto de leer, Freire (1984) recuerda la huella que dejó su experiencia de alfabetización en su casa durante la infancia: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus país. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (p. 16).

“Desde la adolescencia se comprometió en la formación de jóvenes y adultos trabajadores. Se formó en Derecho, pero no ejerció la profesión, prefiriendo dedicarse a proyectos de alfabetización” (Gadotti, 1996a, p. 70).

Más adelante, en su etapa profesional, Freire recuerda los orígenes de su método durante su trabajo en un Departamento de Servicio Social (SESI):

Repetí mi diálogo con el pueblo, siendo ya un hombre. [...] Como director del Departamento de Educación y Cultura del SESI, en Pernambuco, y después en la Superintendencia, de 1946 a 1954, realicé las primeras experiencias que me condujeron más adelante al método que inicié en 1961. (Freire, 1980, p.15)

Luego de quince años de acumular experiencias en el campo de la educación de adultos, Freire promovió los Círculos de Cultura desde el Movimiento de Cultura Popular de Recife, haciendo públicas, hace más de medio siglo, las tesis centrales de su obra mayor, *Pedagogía del Oprimido*, las mismas que resuenan hoy cargadas de sentido y de inspiración para el futuro. En sus palabras:

- En lugar de las aulas exclusivamente expositivas, el diálogo.
- En lugar del profesor orador, el coordinador de debates y animador cultural.
- En lugar del alumno con tradiciones pasivas, el participante de grupo.
- En lugar de los contenidos idealizadores de la realidad, los temas generadores, la discusión crítico-creativa de la realidad.
- En lugar de entrenar personas para que simplemente se adapten, formar agentes sociales del cambio. (1973, p.98)

Freire explicaba, entonces, la intención y finalidad de su propuesta: “Pensábamos en la alfabetización como una toma de conciencia (del hombre brasileiro), con injerencia en la realidad, que cambiara la ingenuidad en crítica” (p. 99).

Conocido por su aporte metodológico y los resultados alcanzados en el campo de la alfabetización y la educación de adultos, Freire fue más allá y se convirtió en inspirador y promotor de la llamada Educación Popular, originalmente denominada en Brasil Educación Liberadora, opuesta a la que calificó como Educación Bancaria. Esta propuesta, destaca Brandão (2012), adquirió expresión política liberadora en sus escritos de la segunda mitad de la década del 60.

Luego de más de dos décadas de exilio, ya de vuelta en Brasil, en la gestión pública, al frente de la Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo, entre 1989 y 1991 mantuvo como principio central la lucha por la escuela pública de calidad para todos, que denominó Escuela Pública Popular. Inspirada “con cierta utopía que envuelve una cierta causa para la creación de una sociedad menos discriminatoria, menos racista, menos machista; una sociedad más abierta que sirva a los intereses de las clases populares, siempre desprotegidas y minimizadas” (Gadotti, 1996a, p. 103).

## **La perspectiva existencial**

### **A manera de presentación personal, comparto dos pinceladas de su autorretrato:**

En el fondo, soy simplemente...

Un nordestino, de maneras calmas y sentimientos fuertes.

Un ser humano consciente de su posición en el mundo

Un alma eternamente apasionada por la vida. (Vale, 2005, p. 63)

En sus propias palabras: “Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago” (Freire, 2011).

Uno de los contemporáneos cercanos a su experiencia y su obra educativa explica la dinámica de vida en que se fue tejiendo su pensamiento siempre actual, en estrecho vínculo con la vivencia y el compromiso de la praxis:

Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Es también educador: cobra existencia su pensamiento en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la “praxis” humana busca, en la interioridad de ésta, retotalizarse como “práctica de la libertad. (Fiori, 1973, p. 3)

Por su parte, el gran antropólogo brasileño Carlos Rodrigues Brandão, uno de los más importantes investigadores sociales del continente, pensador y pionero de la Educación y la Cultura Popular, resumió

del siguiente modo su vivencia del pensamiento de Freire (Brandão, 1988, p. 102):

Es muy difícil hablar sobre las ideas que dieron origen al Método Paulo Freire, porque estas son muy simples (y algunas personas necesitan complicarlas). En la verdad Paulo Freire no tiene siquiera una teoría pedagógica definitiva. Él tiene un afecto y una práctica. Por eso resulta difícil teorizar al respecto, sin vivir la práctica que es el sentido de ese afecto. Por eso es fácil comprender lo que él ha hablado y escrito, cuando se parte de la vivencia de la práctica del compromiso que ha sido, más que su teoría, su creencia.

Moacir Gadotti, director del Instituto Paulo Freire, compañero de camino y de múltiples proyectos, destacó la universalidad de la obra de Paulo Freire, proveniente de la alianza entre teoría y práctica, siempre presentes en su pensamiento y acción. “Por ello, es un pensamiento vigoroso [...], piensa la realidad y la acción sobre ella, trabaja teóricamente a partir de ella. Metodológicamente es un pensamiento siempre actual” (Gadotti, 1996a, p. 77).

## Su legado

Su propuesta educativa se plasmó en una pedagogía política orientada a la transformación social en función de la liberación de los oprimidos. Su obra fundamental *Pedagogía del Oprimido*, escrita en Chile entre 1967 y 1968, comienza con la siguiente dedicatoria: “A los desarraigados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan” (Freire, 1973).

Considerada la más radical propuesta pedagógica pensada a partir del Tercer Mundo, Freire enfatizó en esta obra las ideas de que todo proceso educativo es un proceso político y que el diálogo es la esencia de ese proceso y el sentido que la acción educativa debe tener igualmente para el educador y el educando (Vale, 2005).

Freire “subsume, recrea y supera la influencia del Marxismo, el Existencialismo y la Fenomenología” (Araújo, 2011, p. 822), delineando una concepción filosófica y metodológica que conjuga las dimensiones ética, política, pedagógica y estética.

Se ha reconocido que con su propuesta, continuamente reconstruida ante las nuevas realidades, Freire fue más allá de la “pedagogía crítica”, en cuanto la retoma y la recrea en un diálogo a partir de la

lectura de la especificidad de los múltiples contextos sociales donde acontece la actividad educativa (Mejía, 2011).

Por ello, varios biógrafos y pensadores de su obra testimonian que, por la originalidad de su pedagogía, “él continúa inclasificable” (Gadotti, 1996a, p. 78), o que “sus conceptos no caben en slogans” (Puiggrós, 2021).

Lo que ha sucedido –aclara la pensadora y política argentina Adriana Puiggrós– es que desde el desarrollismo, pero también incluso desde el progresismo y la izquierda latinoamericanas, ha habido una cosificación y un reduccionismo de las ideas de Freire; por ejemplo, el primero lo ha tomado como si fuera un método más, quitándole el elemento político transformador.

La contribución de Freire ha sido producir un nuevo imaginario de la educación, empezar a pensarla de otra manera, con ideas relativas al vínculo pedagógico, la educación no bancaria, la apertura del diálogo, el reconocimiento del saber del otro y los vínculos transformadores hacia el futuro (Puiggrós, 2021).

En las décadas de los 80 y 90, el aporte de Freire se constituyó en “un divisor de aguas en relación a la práctica político-pedagógica tradicional. A partir de ahí, y en colaboración con otras teorías críticas, numerosas perspectivas teóricas y prácticas, se fueron diseñando en distintas partes del mundo, impactando muchas áreas del conocimiento” (Gadotti, 1996a, p. 76). Su pensamiento adquirió una dimensión internacional y transdisciplinar y, desde el punto de vista de educador, contribuyó con su visión humanista-internacionalista.

## Desafíos del “inédito viable”

La comprensión del carácter político-pedagógico intrínseco a la educación ha constituido un eje transversal del pensamiento de Freire en sus distintas etapas. Pensaba la educación al mismo tiempo como acto político, como acto de conocimiento y como acto creador.

En sus *Cartas a Guinea Bissau* (Freire, 1979) con los relatos de la experiencia de acompañamiento al proceso de reorganización de la educación luego de las luchas de liberación colonial, Freire reconoció que su esfuerzo había estado puesto con la mira “en una comprensión cada vez más crítica del carácter político e ideológico de la alfabetización de adultos en particular, y de la educación en general” (p. 17). Se refería a la necesidad de develar y comprender las múltiples relaciones de la alfabetización y la post alfabetización de adultos con la producción,

con los objetivos contenidos en el proyecto global de la sociedad, y de las relaciones entre la alfabetización y el sistema de educación del país.

El analfabetismo constituía una cuestión política y no un problema estrictamente lingüístico o exclusivamente pedagógico o metodológico (1990). “Los métodos y técnicas están al servicio de (y en coherencia con) una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, la cual, a su vez, tiene que ser fiel a una determinada opción política” (1979, p.18). Por ello, aclaraba en sus cartas:

Nunca tomamos la alfabetización de adultos en sí misma, reduciéndola a un puro aprendizaje mecánico de la lectura y la escritura, sino como un acto político, directamente asociado a la producción, a la salud, al sistema regular de enseñanza, al proyecto global de la sociedad que se trataba de concretar. (p.21)

Bajo esta comprensión, la práctica educacional y su teoría no pueden ser neutrales, puesto que siempre están en juego proyectos de sociedad y educación con intereses y finalidades: “una cosa es la relación entre la teoría y la práctica en una educación orientada hacia la *liberación*, y otra muy distinta en una educación cuyo objetivo es la *domesticación*” (1990, p. 38). “La intencionalidad de la práctica educativa, que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir un determinado sueño, una utopía, no permite su neutralidad” (1993, p. 87).

La liberación como objetivo de la educación está fundada en una visión utópica de la sociedad y del papel de la educación, la misma que debe permitir una lectura crítica del mundo. Los conceptos de “imaginario” y de “inédito viable” tienen una enorme carga política, una enorme carga de desafío para los educadores, para que vean que hay muchos caminos que se pueden abrir, muchas formas de abordar la educación, que son inéditos y viables, pero que hay que imaginarlos (Puiggrós, 2021). Freire ha dicho que es posible ir más allá de la utopía.

## **Diálogo crítico y saberes locales**

Desde una nueva comprensión de la relación pedagógica, Freire propuso superar la transmisión autoritaria de contenidos por el diálogo crítico donde educador y educando aprenden en una relación horizontal, recuperando el saber de todos y contribuyendo a que se eduquen juntos en un proceso de formación mutua y permanente, para la transformación del mundo.

Nusbaum (2010, p. 76) ha denunciado que “este ideal socrático se encuentra en graves dificultades dentro de un mundo decidido a maximizar el crecimiento económico”. He ahí su importancia fundamental para el fortalecimiento de democracias activas y participativas y la defensa y ejercicio del derecho humano a la educación.

Freire dio un paso más cuando propuso integrar a los alfabetizandos como sujetos críticos del proceso de aprendizaje y no como objetos, lo que permitió descubrir que la forma y el proceso del acto de aprender eran determinantes en relación con el propio contenido del aprendizaje. No era posible aprender a ser demócrata con métodos autoritarios (Gadotti, 1996b).

Solo educadores y educadoras Autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos. Solo ellos separan el acto de enseñar del acto de aprender, de tal manera que enseña quien se asume sabiendo y aprende quien es tenido como que nada sabe (Freire, 1984, p. 32).

La participación del sujeto del aprendizaje en el proceso de construcción del conocimiento no solo resultaba más democrático, sino que demostró ser también más eficaz (Gadotti, 1996b).

Con esta comprensión, tanto los educandos como el profesor se transforman en investigadores críticos y, para ello, pueden reapropiarse de herramientas como la *investigación acción*, la *investigación participante* y la *sistematización de experiencias*, que promueven la generación de conocimiento desde la propia acción social y política de las poblaciones oprimidas.

La educación popular, en su ya larga trayectoria en América Latina, ha promovido estas prácticas a partir de los aportes de Freire y Fals Borda desde los años 60, posibilitando una síntesis e influencia mutua para aumentar el nivel de eficacia de la acción transformadora como el entendimiento de la realidad (Fals Borda, 1978).

Se recuperan el saber común, producido desde la vida cotidiana, y distintos tipos de saberes locales producidos desde las culturas. Esta propuesta metodológica se inserta en el entramado de la construcción de poder social con formas y procedimientos que le permitan generar empoderamiento a través del hecho educativo y un nuevo sentido de lo público democrático (Mejía, 2011, p. 92).

Repensar la noción de construcción del conocimiento supuso, a su vez, repensar la noción de poder y, por ende, la noción de la democracia y de la ciudadanía (Torres, 2001), con el objetivo central de construcción de un proyecto de sociedad justa y solidaria.

## **Freire contribuyó a ampliar el sentido de la educación**

La ciudadanía ha sido comprendida como apropiación de la realidad para actuar en ella, participando conscientemente en favor de la liberación de manera solidaria, puesto que “los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1973). Todo ser humano puede y necesita ser consciente de su situación y de sus derechos y deberes como persona.

Consecuente con este reto para toda la sociedad, Paulo Freire planteó que no es solo en la escuela que la gente aprende, ampliando de este modo el ámbito y las formas mediante las cuales se ejerce la educación para la transformación. Desde sus primeros escritos consideró la escuela mucho más que las cuatro paredes de la sala de aula, planteamiento que resulta actual en la sociedad del conocimiento (Gadotti, 2008), ya que el “espacio escolar” se amplió por vías virtuales, con protagonismo de las tecnologías. Los nuevos espacios de formación (internet, TV, redes sociales, organizaciones sociales, iglesias, empresas, espacio familiar) extendieron la noción de escuela y de sala de aula.

Sin embargo, en el contexto de la pandemia mundial, se ha impuesto el “capitalismo de plataformas”, dice Puiggrós (2021), introduciendo el acento en una relación educativa “bancaria”, que sustituye la interacción y el vínculo por contenidos enlatados y dispositivos estandarizados. El problema, añade, es quiénes son los dueños, quiénes hegemonizan el campo de producción, distribución, venta y uso de las tecnologías.

Freire amplió el sentido de la educación, puesto que la escuela no es solamente el lugar para estudiar, sino para encontrarse, conversar, confrontarse con el otro, discutir, hacer política (Gadotti, 2008), en síntesis, formar en ciudadanía para sociedades democráticas. Por ello, recomendaba la importancia de “desarrollar en los educandos la conciencia sobre sus derechos, así como la presencia crítica en el mundo real” (Freire, 1990, p.36).

Para fortalecer el trabajo educativo para la democracia, Freire puso como condición realizarlo “con” los educandos, estimulando la lectura crítica de la realidad. Agregó a ello el desarrollo de la autonomía del sujeto, la solidaridad (colaboración), la decisión, la participación, la responsabilidad social y política y la afirmación de las diferencias en condiciones simétricas (Araújo, 2011).

José de Souza (2010) ha destacado al respecto que la “pedagogía crítica” de Freire ha contribuido a la formación de ciudadanas y ciudadanos conscientes de que el poder transformador está con la pregunta que libera, y no con la respuesta que aprisiona a horizontes y caminos ya

existentes y no-negociables. La pregunta libera hacia horizontes negociables y hacia la construcción de caminos propios para alcanzarlos. Con esta pedagogía también se practica la deconstrucción y descolonización de respuestas cuyo origen histórico, intención política y consecuencias epistemológicas revelan su relevancia para el mundo rural.

El ideario pedagógico de Paulo Freire constituye un modelo diametralmente opuesto a la agenda neoliberal impuesta en la educación latinoamericana en las últimas décadas, en contradicción con el espíritu del derecho universal a la educación y el reconocimiento de la educación pública obligatoria y gratuita (Torres, 2001).

## Referencias bibliográficas

- Araújo, S. (2011). Paulo Freire. En E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]. Historia, corrientes, temas y filósofos*. Siglo XXI México; Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe CREFAL.
- Brandão, C. R. (1988). *¿Qué es el método Paulo Freire?* Quito: CEDECO.
- Brandão, C. R. (2012, 24 de octubre). *A Educação Popular. Antes e agora. Algumas lembranças de ontem junto com algumas perguntas de agora*. 35ª Reunión Anual de AMPED. Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil.
- De Souza Silva, J. (2010). *La pedagogía de la pregunta y el "día después del desarrollo". Hacia la educación contextualizada para construir el buen vivir en el mundo rural latinoamericano* (Documento en progreso para el Proyecto ALER 2020). Campina Grande, Paraíba, Brasil.
- Fals Borda, O. (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Federación para el análisis de la realidad colombiana FUNDARCO.
- Fiori, E. (1973). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire, *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI; Paz y Tierra.
- Freire, P. (1979). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1980). *Paulo Freire. Concientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Moraes.

- Freire, P. (1984). *A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam*. Cortez editora.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós; Ministerio de Educación y Ciencia.
- Freire, P. (1993). *Política y Educación*. Editor digital original Titivillus e Pub base rl-2. [https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-Politica\\_y\\_educacion.pdf](https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-Politica_y_educacion.pdf)
- Freire, P. (2003). *El Grito Manso*. Siglo XXI Argentina.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1996a). A voz do biógrafo brasileiro. A prática à altura do sonho. Em: M. Gadotti (org.), *Paulo Freire. Uma biobibliografia* (pp. 69-115). Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (org.). (1996b). *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2008). Escola [en: Palabras Generadoras]. En D. R. Streck, E. Rendín y J. Zitkoski (orgs.), *Diccionario Paulo Freire*. Auténtica Editora.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial-Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Nusbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Puiggrós, A. (2021, 22 de septiembre). Los conceptos de Freire no caben en slogans. *Revista Crisis*. <https://revistacrisis.com.ar/notas/los-conceptos-de-freire-no-caben-en-slogans>
- Vale, M. J., Gonçalves Jorge, S. y Benedetti, S. (2005). *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico*. Mercado Cultural.
- Torres, C. (org.). (2001). *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI*. CLACSO.

## **Autor**

### ***Carlos Crespo Burgos***

Doctor en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas a la Educación por la Universidad Estadual de Campinas (UNICAM), Brasil. Actualmente es coordinador de la Red Estrado capítulo Ecuador, director del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas de Ecuador (CENAISE) e investigador del Centro Mundial de Estudios Humanistas (CMEH).



## **EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL**

Demandas y desafíos para la educación  
y la profesión docente (Eje temático 1)

# Educación y justicia social en una sociedad inequitativa

*Edgar Isch López*

edgarisch@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0001-4512-5267>

Este breve ensayo pretende, con base bibliográfica y experiencial, discutir un tema que se va tornando frecuente y que se entrelaza profundamente con la razón de ser y las condiciones de trabajo de docentes, estudiantes y cuerpos directivos. Parte, por supuesto, de algunas definiciones que enmarcan el análisis y de consideraciones en aspectos centrales, todos relacionados con la finalidad de la educación y los valores que la orientan o que deberían orientarla.

Puede parecer extraño, pero más facilidad se presenta al definir qué es la injusticia que lo que es la justicia. Esto debido a que, siendo la justicia una definición altamente abstracta, contrasta con la injusticia, que es observada como actos concretos que una persona puede vivir e incluso, en ciertos casos, cuantificar cuando está ligada a elementos dimensionales como los recursos o los salarios. Percibimos, cada quien desde su identidad, más fácilmente la injusticia, y por ello es fácil señalar colectivamente que estamos en medio de una sociedad injusta.

Informes preparados por la organización no gubernamental Oxfam (por sus siglas en inglés Oxford Committee for Famine Relief) establecen una serie de graves indicadores de la injusticia a escala mundial. Entre ellos podemos mencionar unos pocos: las desigualdades contribuyen a la muerte de al menos una persona cada cuatro segundos; desde 1995 el 1 % más rico ha acaparado cerca de 20 veces más riqueza que la mitad más pobre de la población mundial; durante la pandemia, los 10 hombres más ricos duplicaron su riqueza mientras los ingresos del 99 % de la humanidad se habían deteriorado; sumados 252 hombres (no constan mujeres) poseen más riqueza que los mil millones de mujeres y niñas de África, América Latina y el Caribe (OXFAM, 2022).

En el caso del Ecuador se pueden, del mismo modo, identificar algunas evidencias directas de la injusticia social, como las siguientes: a junio de 2023, la pobreza se ubicó en 27,0 % y la pobreza extrema en 10,8 %, alcanzando el 22,6 % en el área rural; el coeficiente de Gini se ubicó en el 0,467, tomando en cuenta que 1 es la desigualdad total; las condiciones de vida y trabajo son más duras para mujeres, indígenas y jóvenes (INEC, 2023).

En cuanto a las desigualdades educativas, estas tienen correlación con aspectos como el nivel socioeconómico, el género y el territorio de vivienda, entre otros. En 2022, según datos oficiales, la tasa neta de asistencia a educación básica fue del 94,7 %, para bachillerato el 76,6 % y para educación superior el 26,5 %. Tan solo el 10 % de las personas pobres de áreas rurales accede a la universidad, mientras que entre los más ricos de áreas urbanas este índice sube a 50 %. El INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) ratificó que al inicio de la pandemia y la educación a distancia, en 2018, solo el 11,2 % de los hogares tenían una computadora portátil o de escritorio.

Entonces, cabe intentar definir qué es la justicia. De acuerdo con Barp (2008, p. 35) se la alcanza cuando se crea “el conjunto de condiciones de vida que permiten a los grupos humanos y cada uno de sus miembros alcanzar su propia realización”. Adicionalmente, plantea que se deben considerar seis principios universales: principio de la dignidad de la persona humana; principio del bien común; principio de solidaridad; principio de subsidiaridad; principio del destino universal de los bienes y principio del valor del trabajo humano.

A partir de estas bases cabe cuestionarnos si la educación en una sociedad como la nuestra es inevitablemente portadora de injusticia o si es posible que se tome un camino distinto. Y si lo es, entonces debemos cuestionarnos el para qué se educa, para qué se trabaja desde la escuela.

Autores como Paulo Freire han destacado cómo la educación es un vehículo para la emancipación individual y colectiva, y por ello debe pensarse en la construcción de una sociedad en la que impere la justicia, a partir de contextualizar el poder y la inequidad dentro y fuera de las instituciones educativas. Sin duda, ello entrega a los y las educadoras una manera de pensar y actuar.

## **Relación entre sociedad y educación**

De manera directa podemos señalar que la sociedad desarrolla los sistemas educativos de acuerdo con las necesidades de un deter-

minado momento histórico, sus valores, contenidos culturales y las exigencias planteadas tanto para formar los distintos niveles de trabajadores, cuanto para generar consensos sociales a través de ideologías convertidas en “sentido común”. Desde este punto de vista, la escuela de cualquier nivel tiende a ser un reflejo de la sociedad y, como lo demostrarían diversos estudios, se considera que el sistema educativo reproduce las injusticias sociales y procura legitimarlas, naturalizando los graves efectos (Bourdieu y Passeron, 1977).

En dirección contraria están quienes plantean la necesidad de una educación para la liberación, con Paulo Freire como uno de los más destacados. Su planteo, desarrollado en muchos ejemplos de educación popular, y la pedagogía crítica unen la acción educativa democrática, contextualizada y analítica con la decisión de trabajar por una nueva sociedad, que supere los grandes males del régimen capitalista.

En ambos casos hay una determinación general: qué tipo de sociedad impulsamos y cuál es la educación que le será adecuada. De esta manera, la educación es un acto político que requiere de docentes que sean intelectuales de la educación (Giroux, 1990), que estén en condiciones de asumir el compromiso correspondiente.

En una síntesis dialéctica, encontramos que, así como la educación es una creación del sistema social imperante, al mismo tiempo tiene un grado de autonomía que le permite tomar la dirección de fortalecer o de procurar cambiar esa realidad. Una u otra acción depende del ejercicio del poder político por parte del Estado, pero también del ejercicio de la participación docente y estudiantil, incluyendo su derecho a la resistencia y a la oposición a ese poder y a los poderes fácticos.

En una recapitulación histórica, Juan Carlos Tedesco (2010) establece que la principal variable de relación de la educación con la sociedad ha ido cambiando. En un momento fue un pilar de la conformación de los Estados nacionales; en otro, y fuertemente en la década de los años 70, encontramos su centralidad en la formación de recursos humanos y apoyo al modelo de desarrollo; en los años 90 se plantea la satisfacción del cliente (que suplanta al ciudadano).

En todos estos momentos, la decepción educativa ha crecido y se debilita el sentido mismo de la educación como un derecho social. Así, tanto en la sociedad como en el sistema educativo, se desarrolla una fragmentación entre ganadores y perdedores, cuya brecha es creciente. La meritocracia será el justificativo que potencia simultáneamente tanto el individualismo como el debilitamiento del tejido social (Isch, 2013).

Las condiciones sociales de vida constituyen lo que se ha denominado factores asociados al aprendizaje. Un niño o niña que sufre desnutrición crónica y, en Ecuador se trata de uno de cada tres menores, tiene menos capacidad para abstraerse y, si vive en una familia de semianalfabetos, tendrá menos estímulos para el trabajo académico, aunque en su hogar exista mucha sabiduría existencial.

¿Cuál puede ser entonces el impacto de la educación para construir sociedades en las que nos acerquemos a la justicia social? Para tratar el tema hay que pensar en el contexto de la escuela y no solo en lo que sucede en su interior. Esto es especialmente importante si asumimos que la justicia social tiene que ver con la repartición de los bienes materiales o culturales que sean pertenecientes o producidos por dicha sociedad, tanto como con las garantías de participación social y libre expresión.

## **Cómo entender la justicia social en educación**

Inevitablemente, al tratar el tema estamos ingresando en el campo de los valores y del juzgamiento de la sociedad en la que vivimos. Esto podría recordarnos la metodología educativa de monseñor Leonidas Proaño quien, al plantear las fases de pensar, juzgar y actuar, en la primera demandaba ver la realidad tal cual es, mientras que en la segunda era el tomar posición ante esa realidad y en favor de los oprimidos, para así poder actuar de manera comprometida para cambiar la realidad. Juzgar, por tanto, no es pretender imponer un punto de vista o unos valores, pero sí es dar un paso necesario si se quiere llegar a la raíz de la realidad.

Por ello es por lo que podemos asumir, con Montané (2015), que la justicia social es simultáneamente: un principio de vida en común que incluye lo jurídico y lo valorativo; una actitud ética y moral individual y colectiva; y un principio socioeducativo para que sea una realidad vivida. “En nuestro contexto las teorías de la justicia social constituyen la esencia de los términos legitimidad, dignidad, justicia, libertad, reconocimiento, participación y capacidad” (p. 94).

Si la justicia está ligada a las capacidades, ello involucra de manera directa a la educación. Desde allí, en cualquiera de los escenarios educativos, podremos encontrar la manera en la que, desde la educación, se fomenta o no la justicia. Y para tener el mismo desarrollo de capacidades, será importante atender también a los factores asociados al aprendizaje.

## **Asumir los factores asociados del aprendizaje**

El primer elemento para hablar de justicia social en y desde la educación tiene que ver con la decisión y capacidad de enfrentar los factores que se ligan a la vida escolar. En la cuarta y más reciente versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), del año 2019, realizado por la OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) se señala:

El estudio de factores asociados de ERCE 2019 apunta a estudiar variables que explican las diferencias de aprendizaje entre estudiantes y escuelas [...] El propósito de este estudio es ofrecer evidencia empírica a los países para identificar aquellas variables de política y práctica educativa que sería prioritario modificar para mejorar los logros y la equidad en los aprendizajes. (UNESCO, 2021, p. 26)

Los factores asociados se clasifican en tres niveles: estudiantes y sus familias, docentes y prácticas de enseñanza, características de las escuelas. Como se puede ver, son factores diferentes a los “méritos” individuales de los y las estudiantes, lo que obliga a no considerar la meritocracia como régimen de mediciones, al menos no como lo determinante y único. Si no hay equidad en el momento de la evaluación individual, esta debe orientarse por criterios distintos a los de la estandarización.

Los niveles que considera el estudio ERCE 2019 se enlistan a continuación. Cada uno tiene indicadores y debate sobre su peso en el aprendizaje, que no puede ser soslayado en ningún análisis.

- **Estudiantes y sus familias:** nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias; antecedentes académicos de los estudiantes; expectativas de escolaridad futura; uso de tecnologías de la información y la comunicación; condición de los grupos minoritarios; tiempo de exposición a la enseñanza; género; involucramiento parental; y disposiciones al aprendizaje.
- **Docentes y enseñanza:** preparación para la enseñanza; interacción pedagógica; manejo del aula; y responsabilidades profesionales.
- **Escuelas:** contexto de la escuela; ambiente escolar; recursos de aprendizaje; liderazgo y gestión escolar; y jornada escolar.

La relevancia de cada uno de esos aspectos demuestra que, si no hay justicia ni en el acceso ni en las condiciones generales, se agrandará cada vez más la brecha educativa. Por la fecha del estudio ERCE, no puede responsabilizarse de esto a la pandemia, aunque es bien conocido y demostrado que la misma agravó las diferencias sociales y educativas.

## **Justicia, capacidades, necesidades y desarrollo**

Retornemos a la relación entre justicia y capacidades. Amartia Sen (1982) es uno de los pensadores que ha trabajado este nexo elaborando una teoría que rompe con el uso tradicional de los términos. Para él es fundamental la crítica al utilitarismo y profundizar en las necesidades humanas como capacidades básicas y, de esa manera, plantear la urgencia de un desarrollo integral de las personas, tarea que sin duda corresponde a la educación, desde el hogar y pasando por las instituciones educativas.

En otra crítica a la visión hegemónica de desarrollo, Max-Neef y sus colaboradores (Max-Neef *et al.*, 1986) propondrán el Desarrollo a Escala Humana a partir de un análisis de las necesidades que supera la visión tradicional de las mismas. Plantearán cuatro necesidades según categorías existenciales: ser, tener, hacer y estar; y nueve necesidades según categorías axiológicas: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.

Sin que exista una relación unívoca entre necesidades y satisfactores de las mismas, el cruce de los dos tipos de necesidades plantea satisfactores válidos. Podemos añadir que la educación se convierte por tanto en eje de satisfacción y de real desarrollo, pero que no está aislada ni es la solución mágica. Involucra, además, la necesidad de confrontar cambios culturales amplios:

Son los satisfactores los que definen la modalidad dominante que una cultura o una sociedad imprimen a las necesidades. Los satisfactores no son los bienes económicos disponibles sino que están referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuyen a la realización de necesidades humanas. Pueden incluir, entre otras, formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, contextos, comportamientos y actitudes; todas en una tensión permanente entre consolidación y cambio. (p. 35)

En un tercer ángulo de análisis encontramos el marxismo, que planteará una teoría general e incluso una propuesta educativa a partir del hecho de que el trabajador manual o intelectual vende su fuerza de trabajo, es decir sus capacidades, y de la búsqueda por fortalecer la relación entre teoría y práctica, la praxis como práctica reflexionada y reflexión convertida en práctica (Heller, 1986). El desarrollo de las capacidades mentales superiores será, para estudiosos como Vygotsky (1978), el punto clave de la educación.

Entonces, de manera consecuente, diremos que la justicia estará ligada a lo que educativamente podamos hacer para cambiar nuestra perspectiva sobre las necesidades, valorar y socializar los satisfactores auténticos y formar las capacidades para que cada persona sea un actor de su propia vida y de la colectiva.

Con Freire nos planteamos una pedagogía del oprimido para transformar la sociedad y el sistema educativo desde la opresión hacia la emancipación. Será necesario, también, discutir y romper el individualismo enfermizo, el fundamentalismo autoritario, la discriminación de cualquier tipo, los rasgos persistentes de la educación tradicional que hoy, muchas veces, están enmascarados en tecnología moderna.

## **La disputa a nivel de perfil docente**

El tipo de educación que se promoverá es el primer paso para definir el trabajo y el perfil docente requeridos. Al momento, desde distintos organismos influyentes se presenta una propuesta educativa meramente instrumental, que incluso pretende eliminar las humanidades y ciencias sociales para centrarse en el STEM (por sus siglas en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics): ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Para ello, se requiere de docentes tecnócratas que, orientados por una evaluación que impulsa competencias y destrezas, repetirán en nuevas condiciones el conductismo, más que el pensamiento crítico. STEM orientado a una “economía próspera” (Botero, 2018) y no a una sociedad que acentúe los mejores rasgos humanos. Para tranquilizar diversas críticas, hay quienes hablan hoy de STEM+H, donde las humanidades solo ingresan como complemento, pero no como un aspecto fundamental de la formación de las personas.

De hecho, la actual tecnología de comunicaciones no implica mejores docentes. La tecnología cambia las posibilidades de hacer ciertas cosas por parte de los docentes, pero no sus propósitos, creencias, finalidades. Por ello, toda tecnología, desde escribir en la arena con

un palillo hasta el texto compartido en internet, puede ser usada en la enseñanza dentro de cualquier modelo pedagógico.

Esto suele dejarse de lado y encontramos que el “nuevo” perfil docente que se promueve generalmente resalta docentes más tecnologizados, más competitivos en ese campo y más relacionados con los requerimientos de las empresas, pero menos conocedores de la pedagogía. Ese tipo de educador o educadora requiere menos tiempo de formación y menos costos, pero lo aleja de la condición de un intelectual educativo. Será más apto para las orientaciones que vienen de arriba y menos actor de su propio proceso en aula.

La visión opuesta plantea una docencia diferente, que sea más inclusiva y menos competitiva, que centre su trabajo en el interés superior de niños y niñas y que se comprometa con el futuro de la sociedad. Este docente requiere de una formación pedagógica fuerte, del desarrollo de las capacidades que permitieron la humanización, con valores sociales profundos y, por supuesto, en condiciones de desarrollar la interdisciplina y el trabajo en grupo.

Este perfil se complementa con el reconocimiento de los derechos docentes y el esfuerzo para realizar la vivencia de los derechos de cada participante en el mundo educativo. Al mismo tiempo, plantea la posibilidad de contar con docentes que trabajen por la justicia dentro y fuera de las aulas, como un principio y una necesidad.

Esto no implica no considerar con fuerza el conocimiento de las nuevas tecnologías, sino que busca ponerlas al servicio de intereses superiores y en manos de docentes capaces de administrar su propio proceso educativo bajo un claro posicionamiento social y pedagógico. Cada vez más crecen los cuestionamientos al uso de pantallas y celulares en primaria, que demuestran la necesidad de restablecer relaciones humanas sólidas, positivas, que despierten capacidades como la atención, el diálogo y el debate.

## **La disputa a nivel de aula**

Cualquier forma de pretender negar la injusticia, o de culpabilizar a las víctimas por lo que sufren, debe ser rechazada en las aulas para asumir que la justicia involucra relaciones democráticas en las que se ponga énfasis en la participación y la representación (Montané, 2015), y que se requiere la decisión de trabajar por ella.

La escuela de cualquier nivel debe plantearse como refugio y centro de desarrollo de las capacidades de todo niño o niña, adoles-

cente o joven, dejando huella de que es posible contar con formas de vida alternativas a aquellas plagadas de situaciones injustas. Desde este momento ya podemos señalar que la relación positiva entre institución educativa y justicia solo es posible si se logra que los integrantes de la comunidad educativa asumamos esta responsabilidad con compromiso individual y colectivo.

El aula, como lugar habitual de la educación, forma el espacio de nuestras relaciones, como lo son el patio escolar o cualquier otro sitio en el que el encuentro tiene como motivo la enseñanza-aprendizaje:

Como lugar democrático e igualitario [...] desde un enfoque de justicia social debe contemplar: I. Espacio vivo para la construcción de la equidad escolar. II. Espacio interactivo, dinámico, ecológico e inclusivo. III. Lugar excepcional para favorecer la autoestima y las altas expectativas. IV. Contexto abierto al intercambio y enriquecimiento cultural. V. Espacio de sentimientos, creatividad, debate, crítica y diálogo. VI. Contexto que da lugar a la pasión por aprender, el compromiso y la libertad. VII. Lugar que abre puertas a la exploración y al pensamiento crítico. (Morcillo, 2018, p. 42)

Pero el aula se convierte en un lugar de disputa y prácticas. Si un o una estudiante trabaja con un profesor o profesora que respeta sus derechos, es inclusivo y se presenta coherente entre lo que dice y hace sobre la justicia, pero a minutos siguientes se encuentra con un educador o educadora que actúa de manera contraria, no solo se confundirá sino que, debido a la realidad social, tendrá mayores influencias el educador de carácter negativo. El trabajo individual es importante, sin duda, pero será mucho mejor si se cuenta con un esfuerzo colectivo en favor de la justicia dentro y fuera del aula.

El nexo entre los valores y las finalidades de la educación con la práctica cotidiana es fundamental. A más de los docentes, corresponde un fuerte rol de los directivos en condiciones de impulsar los cambios necesarios. En este sentido, la Dirección de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (DEG-Chile, 2019) plantea la importancia del liderazgo educativo, del que, en vinculación con el trabajo institucional en favor de la justicia social, resaltamos:

Liderazgo para la justicia social. Los líderes educativos son un modelo a seguir, por lo que deben guiar su actuar desde la transparencia, imparcialidad y justicia, asegurando el respeto al derecho de la educación por sobre cualquier diferencia.

Directivos como agentes de cambio. Sensibilizar a la comunidad escolar y desarrollar acciones que permitan construir una escuela y una sociedad más justa y equitativa [...].

Formación y autoconciencia. Los líderes educativos deben desarrollar mayor auto conciencia sobre cómo su propia historia e identidad influyen la forma de abordar y responder a estas situaciones de injusticia. (p. 168)

En términos más generales, es importante establecer los distintos planos de responsabilidad y acción de cada actor de la comunidad educativa. Se requiere por ello, también, confluir en acuerdos con las familias para realizar un trabajo conjunto que llevará a que la escuela incida en cambios culturales positivos, cambiando prácticas de injusticia que se han naturalizado, como las que tienen que ver con las diferencias étnicas, de género y otras. Una alianza entre escuela y familias es la mejor vía para un amplio desarrollo de las capacidades del estudiantado y para el logro de los cambios que anhelamos.

## **A modo de cierre**

La educación, concebida tanto como un derecho cuanto como una necesidad, es un factor clave e insustituible de la humanización de la sociedad y sus individualidades, desarrollando personalidades propias. El proceso de aprendizaje, ligado rigurosamente con el de enseñanza, permite no solo apropiarse de la cultura sino dar pasos en recrearla, transformarla y, al hacerlo, transformarnos a nosotros mismos.

Para que la educación aporte a la construcción de sociedades en las que se viva la justicia social, es necesario que se la descolonice, que responda a los problemas inmediatos y mediatos de la población y de la comunidad educativa, y que rompa con el racismo, el sexismo y la injusticia por nivel socioeconómico. No es útil que manejemos un discurso de valores e inclusión si ello no se relaciona con transformaciones en las estructuras y relaciones existentes en el mundo educativo.

Y transformar, también, situaciones de inequidad atendiendo problemas cotidianos como la deserción (que en la gran mayoría de los casos es expulsión de estudiantes por el sistema y no una decisión personal), la redefinición de aspectos clave de las prácticas pedagógicas, la integración de los esfuerzos de la comunidad educativa en favor

del interés superior de niños y niñas, y la construcción de espacios de vivencia de derechos.

Este trabajo cotidiano al que hacemos referencia permitirá una educación que se dirija a la garantía de la dignidad humana, que es la esencia del derecho humano y que va más allá de la repetida “calidad”, que muchas veces está centrada en la competitividad y que se olvida de los derechos. Una educación digna o para la dignidad humana demanda no solo acceso permanente sin distinción, sino atención en las mejores condiciones posibles, con opciones que impliquen igualdad de oportunidades, y con reconocimiento y calificación de las condiciones de trabajo docente.

Se ha dicho muchas veces que no hay reforma educativa (y no solo curricular) sin la participación plena de la docencia en todas sus fases, y esto no se logra sin profesionales que se conviertan en intelectuales de la educación, en trabajadores en situación de ejercer la creatividad y de orientar sus acciones en torno a finalidades educativas claras, que se sientan en condiciones de amar su tarea de alto contenido social. El perfil y las condiciones de trabajo docente deben ser discutidos y planteados teniendo una visión de derechos clara y colectiva.

## Referencias bibliográficas

- Barp, L. (2008). La justicia como virtud social. *Derechos Humanos México, revista del Centro Nacional de Derechos Humanos*, 3(8). México.
- Bordieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*. Laia.
- Botero, J. (2018). *Educación STEM – Introducción a una nueva forma de enseñar y aprender*. STEM Education Colombia.
- DEG-Chile (2019). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Justicia social: significado e implicancias para el liderazgo escolar*. Ministerio de Educación-División de Educación General.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós Ibérica.
- Heller, A. (1986). *La teoría de las necesidades en Marx*. Ediciones península.
- INEC. (2023). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo- ENEMDU- Junio 2023*. Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC.
- Isch, E. (2013, 10 de febrero). Meritocracia no es democracia. *Sin permiso*. [www.sinpermiso.info/textos/meritocracia-no-es-democracia](http://www.sinpermiso.info/textos/meritocracia-no-es-democracia)

- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro. *Development Dialogue, número especial*. CEPAAUR; Fundación Dag Hammarskjöld.
- Montané, A. (2015, enero) Justicia Social y Educación. *RES, revista de educación social*, 20, 92-113.
- Morcillo Loro, V. (2018). Un aula para la justicia social. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(1), 37-54.
- OXFAM Internacional. (2022). *Las desigualdades matan. Informe de enero de 2022*. OXFAM GB.
- Sen, A. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Blackwell.
- Tedesco, J. C. (2010). *Educación y Justicia: el sentido de la educación*. Fundación Santillana.
- UNESCO (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019); Resumen Ejecutivo*. OREALC/UNESCO Santiago.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

## **Autor**

### ***Edgar Isch López***

Universidad Central del Ecuador. Investigador y consultor de varios organismos ecuatorianos e internacionales; sus trabajos se han reproducido en varias obras impresas en temáticas relacionadas, principalmente, con Educación, Derechos de la Niñez, Género, Ecología Política y recursos hídricos. Ha ejercido las funciones de ministro de Ambiente del Ecuador y director de Posgrados de la Universidad Técnica de Cotopaxi. Actualmente es docente de la Universidad Central del Ecuador.

# **Contrarreforma do ensino médio no Brasil**

## **Precarização do trabalho docente e desafios para a juventude trabalhadora**

*Adriane Corrêa Ribeiro*

*a.cribeirors@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-8258-5908>

*Filomena Gossler Rodrigues da Silva*

*filomena.silva@ifc.edu.br*

<https://orcid.org/0000-0002-8275-7714>

### **Resumo**

Este trabalho tem por objetivo discutir de forma crítica a contrarreforma do Ensino Médio no Brasil analisando os discursos que subsidiaram a aprovação da Lei 13.415/17 que possui alinhamento aos interesses da iniciativa privada. Esta discussão faz parte da dissertação de mestrado em andamento que se propõe a investigar (Des)legitimação Política do Trabalho Docente na América Latina. Este estudo vincula-se as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE), particularmente no que se refere ao projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense intitulado “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC). Entre os resultados obtidos até o presente momento constatado que a Lei 13.415/2017 vem produzindo impactos sobre o trabalho docente e a formação da juventude trabalhadora no sentido de que a estruturação curricular, acompanhada da ampliação da carga horária não só amplia as desigualdades educacionais, mas também responsabiliza professores e alunos pelos insucessos escolares.

### **Palavras chaves**

Contrarreforma, ensino médio, trabalho docente.

## Introdução

Temos como objetivo neste trabalho, discutir as políticas educacionais em curso sobre o Ensino Médio brasileiro e como elas deslegitimam o trabalho docente e impõem escolhas aos jovens da classe trabalhadora brasileira, destinando a eles uma educação fragmentada e que transfere a responsabilidade dos insucessos escolares aos professores e estudantes. Para tanto, consideramos inicialmente um breve contexto sobre a reforma, as brechas legais encontradas na Lei de Diretrizes e bases e por fim, a análise a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio e a partir dela, as possíveis interferências no trabalho docente e deslegitimação do mesmo, como referencial teórico para compreender, interpretar e analisar nos ancoramos em Saviani (2012, 2016), Silva e Boutin (2018) e Silva (2016).

Iniciamos nossa discussão pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 (Brasil, 1996), que atribui ao Ensino Médio a etapa correspondente aos três anos finais da Educação Básica e que se destina aos jovens de 15 a 17 anos, quando estes não possuem distorção idade/série, tendo por missão aprofundar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de realizar um trabalho preparatório para a vida adulta, para a universidade e/ou para o mundo do trabalho.

No Brasil, as mudanças mais recentes no Ensino Médio têm início a partir da edição de uma medida provisória de nº 746, de julho de 2016 (após o golpe de estado que resultou no impeachment da então presidenta Dilma Rousseff) e foi transformada em lei — Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017 (Silva *et al.*, 2020).

## Análise

A contrarreforma do Ensino Médio<sup>1</sup>, instituída de forma arbitrária e antidemocrática, articula-se com as políticas de formação de um trabalhador docente flexibilizado cujo perfil passa a ser exigido pelo capital para formar jovens que da mesma forma, se adaptem às novas necessi-

-----  
1 Aqui utilizamos a expressão contrarreforma como forma de identificar o caráter conservador que utiliza a lógica economicista expressando nossa dependência capitalista: “Em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto” (Ramos e Frigotto, 2016, p. 37).

dades de mercado, sem considerar o trabalho docente como uma prática que se ocupa da formação integral dos sujeitos em todas suas dimensões.

Nessa perspectiva, observamos que a lei favorece com mais ênfase o seu proponente, que a define a partir de suas convicções e/ou com a intenção de barganha no jogo de poder. A esse respeito Thompson alega que:

É verdade que, na história, pode-se ver a lei a mediar e legitimar as relações de classe existentes. Suas formas e seus procedimentos podem cristalizar essas relações e mascarar injustiças inconfessadas. Mas essa mediação, através das formas da lei é totalmente diferente do exercício da força sem mediações. As formas e a retórica da lei adquirem uma identidade distinta que, às vezes, inibem o poder e oferecem alguma proteção aos destituídos do poder. Somente quando assim vistas é que a lei pode ser útil em seu outro aspecto, a ideologia. (Thompson, 1997, p. 358)

Um aspecto importante que não vem sendo discutido como deveria, é a flexibilização e liberdade de escolha por parte dos jovens. A esse respeito Saviani (2016) alerta para o fato de que “Os adolescentes acabam indo para a faculdade e mudando de curso várias vezes [então] não podemos atribuir a eles a escolha do caminho a seguir, eles não têm clareza”.

É difícil considerar que transferir para adolescentes uma decisão tão importante possa ser um elemento de promoção de uma educação significativa. Saviani (2016) refere-se a reforma como uma indução dos jovens de camadas trabalhadoras ao mercado de trabalho e sua profissionalização de maneira precoce, enquanto a juventude da elite vislumbra a ida para o ensino superior como uma realidade. O Autor aponta também que o contexto político no qual a reforma foi implementada corresponde a um projeto ideológico que coloca em risco inúmeras conquistas históricas da educação brasileira.

Podemos afirmar, recorrendo a escritos anteriores de Saviani (2012), assim como à Ramos e Frigotto (2016), que entendem a Lei 13.415/2017 como uma contrarreforma, que este tipo de alteração na legislação que orienta a formação das juventudes, que vivenciamos o que Bourdieu e Passeron chamam de Violência Simbólica, já que a escola cumpre basicamente duas funções, a de formar força de trabalho e a inculcação da ideologia burguesa.

Segundo Silva e Boutin (2018, p. 523), a reforma que está posta, contou com a assessoria e a contribuição de alguns segmentos sociais,

principalmente agentes ligados ao setor privado; entre as entidades envolvidas nessa articulação, o Instituto Alfa e Beto, o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e o Movimento Todos Pela Educação que endossaram a necessidade de um currículo diversificado e atrativo; uma formação mais técnica do que teórica; restrições para a oferta do ensino noturno e uma ampliação da carga horária diária. A presença desses institutos privados varia conforme a unidade da federação, mas observamos a recorrência de instituições vinculadas ao Todos pela Educação. Em Santa Catarina, por exemplo, observamos a presença do Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Instituto Matema, Sebrae, entre outros (Silva *et al.*, 2020), que ratificam que os percursos de formação das juventudes brasileiras vem sendo atravessados pelo interesse do empresariado.

Os argumentos a favor da reforma concentram-se na suposta dicotomia entre quantidade e qualidade, criticando a ampliação da oferta do ensino médio sem que fosse acompanhada de uma melhoria efetiva na qualidade – o que teria sido demonstrado pelas avaliações em larga escala das últimas décadas. Outro argumento favorável à reforma do ensino médio brasileiro buscou respaldo na existência de muitos jovens egressos do ensino médio que não ingressaram no ensino superior e também não conseguiram uma colocação no mercado de trabalho – configurando a chamada “geração nem-nem”.

Contudo, é importante mencionar que foram ignoradas as múltiplas causas desse fato social complexo que explicam as inúmeras questões que limitam o acesso aos cursos superiores e ao trabalho, especialmente as juventudes da classe trabalhadora. Na voz dos reformadores, havia apenas uma justificativa para a situação: a baixa atratividade do ensino médio, cujo “currículo extenso, superficial e fragmentado” estaria distante das necessidades do mundo do trabalho e seria a verdadeira razão do desencanto dos/as jovens com a escola (Brasil, 2016).

A solução para todos os problemas seria flexibilizar as trajetórias escolares em um currículo mais prático e atrativo, que aproximasse a escola de ensino médio das demandas dos empregadores, somando-se a isso a ampliação da jornada escolar, com redução da carga-horária do currículo da base nacional comum curricular, composta por disciplinas que reúnem os conhecimentos historicamente acumulados pelas diferentes ciências e a inclusão de itinerários formativos de suposta escolha pelos estudantes, construídos de formas distintas país a fora, incluindo no rol de disciplinas o projeto de vida dos jovens, em sua maioria sob a perspectiva do auto empreendedorismo.

Ao contestar o modelo de Reforma do Ensino Médio empreendido no Brasil, Silva e Boutin (2018) atestam que a atual proposta, embora, aparentemente, se trate de mais uma política na agenda da educação integral, visa muito mais à necessidade de ampliar o tempo do que a ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando. Segundo as pesquisadoras, o que se deseja com essa reforma é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola. Elas frisam a importância de distinguir os conceitos de educação integral e educação de tempo integral.

As Autoras associam o conceito de educação integral presente na proposta de Reforma do Ensino Médio ao conceito de educação de tempo integral. Para elas, esse conceito está ligado a uma concepção hegemônica de educação que considera que a sociedade precisa de alguns ajustes e não de uma transformação nas bases. Essa concepção está respaldada pelo neoliberalismo e o escolanovismo. Nesse sentido, a educação integral seria aquela que promove novo significado para a escola, que valoriza a singularidade dos sujeitos, desenvolvendo as relações cordiais e solidárias (Silva e Boutin, 2018).

Em que pese ao Escolanovismo, Saviani (2012), afirma que, apesar dessa corrente manter a crença no poder da escola e em sua função de equalização, e que a escola seria um antídoto à marginalidade, através da inclusão e do respeito às individualidades, o afrouxamento promovido pelo movimento enfraqueceu a estrutura educacional, tornando o conhecimento pouco relevante frente ao desenvolvimento de habilidades; habilidades essas direcionadas aos interesses que gerenciam e promovem as reformas educacionais.

Reformas assim, em nossa análise, tendem a reduzir a qualidade da educação oferecida às classes mais pobres, pois exigem uma estrutura física e de pessoal que o serviço público não consegue oferecer. Essa concepção confirma a estreita relação entre o modelo de educação e o modelo econômico de uma sociedade, mostrando que a natureza da educação está relacionada ao destino do trabalho, que para a classe trabalhadora menos favorecida que abrange a maioria da população brasileira, o trabalho possível é o trabalho precário.

Estruturada sobre os pilares da Pedagogia de Competências, uma vez que o currículo do Ensino Médio atualmente toma como referência a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, aprovada em 2018, organizada no desenvolvimento de habilidade e competências, a

reforma intenciona preparar jovens conforme as necessidades ditadas pelo capitalismo contemporâneo.

Uma das preocupações em torno dessa reforma refere-se aos possíveis retrocessos no conhecimento do estudante, pois a lei retira a obrigatoriedade de algumas disciplinas teóricas e necessárias para a formação geral básica das juventudes e, por outro lado, dá ênfase às competências e habilidades, evidenciando, com mais nitidez, a preocupação em atender aos interesses do mercado de trabalho, ratificando seu compromisso com o empresariado.

As competências dadas como foco principal do currículo do ensino médio carecem de discussão e reflexão com as escolas e professores, tendo em vista que esse assunto ainda não é familiar na prática educativa:

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos permite identificar dentre eles certa fragmentação. O discurso é fragmentado, porém não é desarticulado. Ele se articula à lógica posta pelas mudanças tecnológicas, justificativa presente nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação. (Silva, 2016, p. 59)

Como afirma Saviani (2012, p. 437), esse processo tem por objetivo “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade”. Sobre um dos mais enfatizados pilares da Pedagogia de Competências, o aprender a aprender, Duarte afirma:

O lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (Duarte, 2021, p. 8)

O conceito de educação integral visa à promoção do desenvolvimento de potencialidades humanas, unindo tempo livre e de trabalho de uma forma que reúna elementos como multilateralidade, disponibilidade e desenvolvimento de capacidades teóricas e práticas; ao contrário disso,

a reforma promove o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (Silva e Boutin, 2018, p. 527).

Entende-se que esse é um modelo de educação de tempo integral e não um modelo de educação integral. Em vez de enfrentar o fracionamento e a hierarquização do conhecimento, a proposta reforça esta perspectiva por meio da organização curricular por meio de cinco itinerários formativos: Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Educação Profissional e Tecnológica. Diante da maior fragmentação do ensino, a maior mudança da reforma passa a ser o aumento do tempo do aluno na escola e não uma formação integral no sentido da omnilateralidades, ou seja, da formação das juventudes em todas as dimensões da vida humana.

Segundo Saviani (2012), historicamente a educação vem cumprindo diferentes papéis, adaptando-se aos modos de produção de sua época, o que expõe uma relação entre a educação escolar e os proprietários dos meios de produção. Uma vez exposta essa relação, é mais claro o porquê de a educação tornar-se um processo fragmentado e unilateral, uma vez que não há continuidade, tampouco preocupação e interesse com qualidade efetiva no processo educativo.

Sob tal perspectiva, o Estado, por meio das instituições de ensino, toma para si a responsabilidade de organizar a educação das crianças, jovens e adultos, que ao longo do processo de escolarização, incorporam a ideologia dominante presente nos currículos e nas práticas pedagógicas. Desse modo, considerando que o problema está na relação de produção capitalista, a escola torna-se um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.

Assim, de acordo com Mészáros (2014), a função da educação formal nessa sociedade passa a ser não só a de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (p. 15).

Nesta mesma direção Saviani (2012) destaca que, o aparente fracasso da escola constitui-se, na verdade, em êxito para o capital, uma vez que a escola reproduz as relações de produção da sociedade capitalista, reproduz dominação e exploração.

Vale lembrar, de acordo com Saviani, que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará a escola; estará interessada em métodos de ensino eficazes. Serão méto-

dos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem renunciar à iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levará em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos. (2012, p. 69)

Em contraposição a esta ideia, Ferretti (2018) menciona que é preciso compreender que a reforma que integra o Novo Ensino Médio dá ênfase a uma formação mais técnica, servindo aos interesses do capital que visa a formação de indivíduos produtivos, que formam a base da massa de trabalho; distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral.

Assim, conforme ressalta Saviani (2012), no modelo tecnicista, que se constitui em uma das características da reforma do ensino médio brasileiro, a educação possui um papel importante na superação da marginalidade na medida em que formará indivíduos eficientes e aptos para produzir, cabendo à escola e seus professores o proporcionarem “treinamento eficiente” para execução de múltiplas tarefas.

Desta forma, incorremos no risco de resultar na mesma descontinuidade e fragmentação que a pedagogia tecnicista gerou, causando evasão, conteúdos rarefeitos e reduzindo significativamente a qualidade do ensino oferecido para a classe trabalhadora.

Podemos dizer que nenhuma reforma educacional é aplicada sem que os governantes que optaram por ela, esperem por um impacto. Os “produtos” são indicadores da ação governamental, de suas prioridades e de quais demandas estão atendendo e a quais interesses optaram por eleger para servir.

Como sugere Nachmias (1979), produtos de políticas não revelam os impactos na vida da população, nem em que medida os objetivos desejados foram ou não atingidos. Nesse sentido, o impacto de uma política é uma medida do desempenho da ação pública, ou seja, serve para medir se a política atingiu ou não os seus objetivos ou propósitos.

Saviani (2012) esclarece, no livro *Escola e Democracia*, que educação e política são práticas distintas, mas inseparáveis entre si. Assim, embora não exista identidade entre educação e política, toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política que contém, inevitavelmente, uma dimensão educativa.

Ao compreendermos as intencionalidades é possível inferir que nas reformas impostas como a do Novo Ensino Médio, é possível iden-

tificarmos a dimensão política da educação conforme ela se explicita na prática.

Conforme Rocha (2006), sob o discurso da autonomia e profissionalização docente, governos e organismos internacionais (que mantêm influência sobre as reformas educacionais na América Latina) levam adiante um projeto paralelo de construção da imagem de um docente incapaz, impotente, que uma vez insatisfeito com seu trabalho acaba por não produzir bons resultados. Sob tal cenário, são facilitados os ataques aos planos de carreira do magistério, o achatamento de salários ao não estender o percentual de reajuste do piso do magistério no plano de carreira dos trabalhadores da educação e a proletarização do trabalho docente, limitando a capacidade de produção de resistência a projetos que mercantilizam e enfraquecem a educação pública.

Vimos em curso, no Brasil, desde o estabelecimento da Base Nacional Curricular Comum, um terreno fértil para as disputas em torno do financiamento público para a iniciativa privada. As reformas em curso demonstram paulatinamente o quanto a educação e o currículo tornam-se mercadoria de grande interesse para diferentes setores do mercado que veem a possibilidade de vender seus produtos desde que haja espaço para eles.

É nessa perspectiva que identificamos o alinhamento das políticas educacionais aos interesses do mercado e aos seus produtos que contemplam livros didáticos, materiais de apoio, cursos de formação inicial e continuada, oferta de cursos para as trilhas de aprofundamento e afins, que não só impactam sobre a formação das juventudes, mas também sobre o trabalho e a desprofissionalização docente.

## **Reflexões finais**

Após nossa breve análise, permanecem inúmeros questionamentos, entre os quais elegemos para futuras reflexões e diálogos: de que forma esta reforma do ensino médio brasileiro, em implementação, garantirá o acesso ao mundo do trabalho e ao ensino superior se em sua gênese desconsideram a realidade concreta, nos seus âmbitos econômico, político e sociocultural, especialmente das juventudes da classe trabalhadora brasileira? Em que medida, o currículo flexibilizado, esvaziado e que não forma nem intelectual e nem tecnicamente as juventudes, poderá corroborar com uma formação que garanta a formação geral básica, o exercício da cidadania plena e a inserção no mundo do trabalho? Como ficarão os trabalhadores da educação, cada vez mais

precarizados diante do desmonte curricular, redução de disciplinas que se dedicam á formação crítica das juventudes e ampliação de propostas que mimetizam suas áreas, sobrecarregando os docentes com cargas horárias extenuantes, burocracias e responsabilização cada vez maiores, sem considerar a realidade material?

A implementação e desdobramentos do novo ensino médio no Brasil requerem acompanhamento com olhar crítico para as imposições produzidas pelos reformadores, particularmente os organismos internacionais e o grande empresariado. É preciso considerar que a construção de uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, requer distanciamentos das orientações e, por que não dizer imposições, dos organismos internacionais. Além disso, torna-se cada vez mais urgente implementarmos uma proposta de formação das juventudes que lhes possibilite a emancipação humanam combinando uma formação docente crítica e uma educação de base sólida, crítica e libertadora.

## Referencias bibliográficas

- Brasil. (1996, 23 dez.). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2016, set.). *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as =diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências*. Diário Oficial da União.
- Duarte, N. (2021). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Autores Associados.
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32, 25-42.
- Mészáros, I. (2014). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Nachmias, D. (1979). *Public policy evaluation: approaches and methods*. Palgrave Macmillan.
- Ramos, M. N. e Frigotto, G. (2016). Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR on-line*, 16(70), 30-48.

- Rocha, L. D. (2006). *Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em Santa Catarina*. (Tese de Mestrado). UFSC Universidade Federal de Santa Catarina.
- Saviani, D. (2012). *Escola e democracia*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2016, 11 de novembro). Última do Ensino Médio. Ciclo de debates “Contrarreformas neoliberais de Temer e os caminhos da esquerda-PEC 241 e Antirreformas da Previdência e do Ensino Médio”. <https://www.youtube.com/watch?v=TnprRq21Iuc&list=PLeT0aJn6OSXkxm8musbrTM8TLiVT6kWta>
- Silva, M. (2016, julho). *O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais*. Reunião Científica da Anped Sul XI. Universidade Federal do Paraná.
- Silva, K. e Boutin, A. (2018). Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, 43(3), 521-534.
- Silva, F. L. (2020). Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. *Praxis educativa*, 15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15254.050>
- Thompson, E. P. (1997). *Senhores e Caçadores: a Origem da Lei Negra*. Paz e Terra.

## **Autoras**

### ***Adriane Corrêa Ribeiro***

Instituto Federal Catarinense. Santa Catarina, Brasil. Grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE).

### ***Filomena Gossler Rodrigues da Silva***

Instituto Federal Catarinense. Santa Catarina, Brasil. Grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE).

# Aportes para la discusión sobre la formación de educadores de jóvenes y adultos

*Eduardo Fabara Garzón*  
eduardo\_fabara2001@yahoo.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2098-6906>

## Resumen

El presente artículo comparte los resultados de la investigación realizada en el año 2019 sobre la situación y requerimientos de la formación de docentes para educación de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, describe las características de los jóvenes y adultos que asisten a los centros de educación existentes y analiza las condiciones y características que deberían poseer los futuros docentes de estos programas educativos.

El objetivo fue levantar información que permita establecer los lineamientos básicos que debería seguir un proceso de formación de docentes para contar con personal preparado para este importante segmento que en la actualidad representa alrededor del 30 % de la población ecuatoriana, y que se encuentra fuera del sistema educativo, sin acceso a una educación de calidad, diseñada y planificada para atender sus requerimientos con procesos organizativos y curriculares, estrategias pedagógicas y recursos didácticos pertinentes a sus necesidades y expectativas.

## Palabras clave

Formación, educadores, jóvenes y adultos.

## Introducción

La Educación de Personas Jóvenes y Adultos (EPJA) es un tema de trascendental importancia para los sistemas educativos y de imperiosa necesidad para las sociedades en general, puesto que, bajo el concepto de la educación a lo largo de toda la vida, los estados se comprometieron a atender a toda la población, tanto aquella que se encuentra en situación de analfabetismo como la que no logró finalizar sus estudios y abandonó las instituciones educativas.

En el año 2015, los Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible con Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), la cual propuso en el ODS 4: “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas” (UNESCO, 2017).

Este objetivo planteó 10 metas a ser alcanzadas hasta el año 2030; varias de ellas orientadas, precisamente, a la población en situación de analfabetismo o con escolaridad inconclusa, así:

- 4) Habilidades para un trabajo decente.
- 5) Igualdad entre los sexos e inclusión.
- 6) Alfabetización universal de la juventud. (DVV International, 2017a, 2017b)

En el país se ha calculado que un estimado de 5 300 000 ciudadanos, alrededor del 30 % de la población, no logró finalizar sus estudios hasta el bachillerato; de ellos, cerca de un 6 % está en situación de analfabetismo, es decir, nunca ingresó a un centro educativo (INEC, 2010). Este gran grupo poblacional pertenece a sectores social y económicamente desfavorecidos, marginados de la sociedad, en especial mujeres indígenas y campesinas. Si estos habitantes pudieran alcanzar una formación equivalente al bachillerato, esto influiría en sus oportunidades individuales, su derecho a acceder a la educación y otros derechos. La atención educativa a este grupo importante de ecuatorianas y ecuatorianos contribuiría, de manera significativa, a generar cambios positivos en la situación económica y social de Ecuador (DVV International, 2018a, 2018b).

Ecuador tiene experiencias relevantes en esta materia. Tanto el Ministerio de Educación, como la Confederación de Establecimientos

Católicos (CONFEDEC), la Fundación Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFEYAL) y otros organismos privados, con la participación de la DVV International en los últimos años, han efectuado esfuerzos para atender estas necesidades, pero aún no se ha logrado universalizar el sistema (Jesuitas Ecuador, 2010) y falta por hacer: no existe un proceso curricular apropiado, tampoco hay los materiales necesarios para asegurar un aprendizaje de calidad y existe un débil sistema de formación de educadores de jóvenes y adultos. A este último ámbito se dirigió la investigación, debido a la importancia de contar con personal formado para el desarrollo de los procesos organizativos y curriculares, la aplicación de estrategias pedagógicas y la elaboración de recursos didácticos específicos para este nivel educativo.

## **Preguntas de investigación, metodología y proceso**

La investigación planteó las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué tipo de población asiste a los centros de formación de jóvenes y adultos? ¿Cuáles son las principales dificultades, problemas y limitaciones que tienen los jóvenes y adultos que asisten a los centros educativos que atienden el rezago escolar? ¿Cuáles deberían ser las características personales y las condiciones profesionales que reúnan los futuros educadores de jóvenes y adultos?

El levantamiento de información se realizó a través de dos técnicas: análisis documental y encuesta diseñada para el efecto. La revisión documental incluyó: trabajos, estudios y publicaciones efectuadas por UNESCO, la DVV International, CONFEDEC, el Ministerio de Educación, la Red Estrado y el Contrato Social por la Educación. Este análisis proporcionó una aproximación al problema. La encuesta se aplicó a los directivos de instituciones y organizaciones dedicadas a la EPJA (Educación para Jóvenes y Adultos) que asistieron al seminario “Desafíos de la formación de educadores de jóvenes y adultos” realizado en la ciudad de Quito en noviembre de 2019. La encuesta se dirigió a levantar información sobre requerimientos y necesidades de la formación de estos educadores.

Ambos instrumentos permitieron relevar información sobre: antecedentes históricos de la EPJA en general, la situación en la que se desenvuelve y las recomendaciones identificadas para poner en marcha un sistema de formación de docentes que responda a las grandes preocupaciones que tienen los funcionarios técnicos de la EPJA y los usuarios de esta.

## Algunos antecedentes históricos

La educación de adultos nace en América Latina en los años 40 del siglo pasado para atender a grandes sectores de la población que, por diferentes razones socioeconómicas, culturales o geográficas no habían tenido la oportunidad de recibir la escolarización.

A partir de los años 50, la UNESCO asume como uno de sus objetivos el de lograr la universalización de los sistemas de enseñanza y, entre sus principales preocupaciones, aparece la formación de los adultos. En 1950 organiza el CREFAL, Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, con dos propósitos; primero: formar el personal para la educación de adultos y segundo: realizar estudios e investigaciones sobre el tema.

La UNESCO promueve varios congresos: en Montreal, 1960; Teherán, 1965; Tokio, 1972 y Nairobi en 1976. Cada uno de estos encuentros sirve para ofrecer aportes que han ayudado a posicionar esta educación en los sistemas educativos nacionales (Londoño, 1995).

En los años 80 se organiza REDALE, que es la Red Regional de Apoyo a la Alfabetización y Educación de Adultos, y se crea el Consejo de Educación de Adultos para América Latina, CEAAL (UNESCO, 1989).

Dichos organismos establecieron lineamientos como los siguientes:

- La educación de adultos no es una tarea exclusiva de los ministerios de educación, sino de la sociedad en su conjunto.
- La necesidad de emprender procesos de investigación y sistematización de experiencias para asegurar una mejor definición de las políticas públicas en esta materia.
- El papel que pueden jugar las organizaciones no gubernamentales para ofrecer respuestas a las mujeres, a los jóvenes y a los adultos que requieren ser atendidos.
- Los pedidos que realizan las comunidades indígenas para lograr su escolarización.
- La necesidad de que universidades e instituciones de formación docente ofrezcan cursos o carreras para formar educadores de adultos.

Estas apreciaciones demuestran el rol cada vez más importante que tomaron en América Latina los requerimientos de la educación de los adultos.

En el caso del Ecuador, este proceso inicia como un esfuerzo del Estado y de la sociedad civil para alfabetizar a un alto porcentaje de ciudadanos que no sabía leer ni escribir. En el año 1944 se emprendió una Campaña de Alfabetización, denominada LAE, organizada por la Unión Nacional de Periodistas, la cual tuvo el valor de poner en conocimiento de los ecuatorianos la necesidad de incorporar a la vida nacional a un grueso de la población que estaba fuera de los beneficios de la educación y la cultura. Esta campaña cobró tal importancia que incluso Correos del Ecuador emitió estampillas en homenaje a este acontecimiento, como se puede ver en las siguientes imágenes.

### Figura 1

#### *Campaña de Alfabetización UNP LAE, 1952*



Nota. Correos del Ecuador, 1952.

En 1962, como consecuencia de las políticas establecidas por la UNESCO, el Ecuador crea el Programa Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos. En ese año, monseñor Leonidas Proaño, obispo de Riobamba, crea las Escuelas Radiofónicas Populares (ERPE) para alfabetizar a los indígenas utilizando la metodología propuesta por Paulo Freire y desarrollada en varios países latinoamericanos (Paladines Escudero, 2017).

En el año 1988 se organizó la Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño con una gran movilización de recursos humanos, especialmente de jóvenes que realizaron una gran contribución para eliminar el analfabetismo del país.

## La educación de jóvenes y adultos en el Ecuador

A partir de los años 90 se empezó a hablar en Ecuador ya no de Educación de Adultos, sino de Educación de Jóvenes y Adultos, en línea con las tendencias internacionales. Este cambio obedeció a que la mayor parte de usuarios del sistema son los jóvenes que, por diversas

razones, no pudieron finalizar su escolaridad y, en algunos casos, ni siquiera la iniciaron. Por otra parte, tuvo el propósito de cumplir con el requisito legal de atender a un tramo de edad de 15 a 18 años puesto que, según las disposiciones, se considera adulto a la persona de 18 años o más, y al hablar de educación de adultos se atendía únicamente a dichos individuos, pese a que un alto porcentaje de adolescentes y jóvenes menores de 18 años quedaban sin escolarizarse, con lo cual se justificaba la denominación.

De este modo, el Ministerio de Educación señala que:

La educación para jóvenes y adultos tiene como finalidad contribuir a que las personas de 15 años o más en situación de rezago educativo, inicien y concluyan su Educación Básica y Bachillerato; desarrollen competencias para la vida y el trabajo, que se sustentan en la necesidad de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, tomando como base que ellos son los constructores de su aprendizaje, es decir, se apoya en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje como procesos culturales inseparables. (Ministerio de Educación, 2017)

En la EPJA, en Ecuador, se pueden considerar cinco grandes etapas o momentos:

- La alfabetización, que consiste en la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua materna. Las personas que no han accedido a la alfabetización generalmente son personas de grupos en situación de vulnerabilidad. Hay que indicar que, en la actualidad, se ha introducido el concepto de alfabetización digital en alusión a la enseñanza del manejo de la informática también para las personas adultas.
- La postalfabetización, que son cursos de educación para el trabajo en los que se habilita para el desempeño de alguna ocupación. Según la UNESCO es:

El conjunto de medidas que se toma para permitir que el recién alfabetizado ejerza sus capacidades y aumente los conocimientos adquiridos, a la vez que, por medio de las nuevas adquisiciones y sobre todo por la vía de aprender a aprender, se compromete en un proceso permanente de perfeccionamiento y de creciente dominio de su entorno. (UNESCO, 2014)

- La Educación General Básica, que comprende los diez años de la formación fundamental, con el manejo de la escritura, la comprensión lectora y el desarrollo de la matemática. En el caso de los jóvenes y adultos se realizan adaptaciones para reducir los años requeridos para su preparación. Se trabaja por módulos que tienen una duración de 16 semanas (Ministerio de Educación, 2017). También se ejecuta mediante programas a distancia, con el uso de la radio y la televisión, o en línea por el internet.
- En el Bachillerato se espera desarrollar competencias para continuar estudios universitarios o desempeñar algunas ocupaciones, se capacita para resolver problemas, comunicar ideas, ofrecer información de manera eficaz, etcétera (UNESCO, 2012).
- La formación técnica es la que habilita para el ejercicio de una determinada profesión, se prepara en el desarrollo de conocimientos técnicos, el manejo de máquinas, herramientas, uso de computadoras, realización de actividades comerciales, empresariales, entre otras (Ministerio de Educación, 2017).

Por otra parte, se considera que los jóvenes y adultos que no han recibido su educación completa, hasta la finalización del bachillerato o de la educación técnica completa, tienen escolaridad inconclusa. Amaluisa (2011) aclara que se emplea también el término de “rezago escolar” entendido, en palabras de Mariela Núñez Barboza, como “la condición en la que se encuentra una persona mayor de 15 años cuando no ha concluido su enseñanza básica” (p. 19).

El rezago escolar surge por diferentes motivos, especialmente de carácter social, económico o cultural. El primero es el ausentismo escolar debido a múltiples razones: lejanía geográfica de la escuela en relación a los hogares de los estudiantes; percepción de que es más importante que los hijos ayuden en las labores productivas de la familia, como en el caso de la agricultura; la enseñanza se realiza en una lengua distinta a las lenguas de las comunidades; e incluso, en ocasiones, porque se consideraba que “las mujeres no tienen necesidad de ir a la escuela” (Fabara Garzón, 1978).

El segundo se produce por la deserción o abandono escolar, también por razones mayoritariamente socioeconómicas (Mendoza y Zúñiga, 2017), entre ellas:

- Las dificultades en el aprendizaje de Matemáticas, Lenguaje u otras materias.
- Falta de empatía con el profesor o la escuela misma.
- Expulsión de estudiantes del sistema regular.
- Necesidades educativas especiales de los estudiantes.
- Lejanía del centro educativo (Amaluisa, 2011).
- Incorporación temprana de los niños al mundo del trabajo en la ciudad o en el campo.
- Apoyo a las tareas del hogar.
- Embarazos precoces de las niñas y adolescentes (DVV International, 2018a, 2018b).

Estas situaciones producen el rezago escolar, el abandono y, por tanto, la escolaridad inconclusa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Por tanto, según la DVV International (2018a, 2018b), los usuarios del subsistema de educación de jóvenes y adultos serían personas que, por las razones anteriores, dejaron de estudiar por muchos años y abandonaron tempranamente el sistema educativo regular; esto es:

- Personas que asistieron a programas de alfabetización y postalfabetización, generalmente miembros de comunidades indígenas y campesinas o afrodescendientes, especialmente mujeres.
- Personas con necesidades educativas especiales que, por falta de adaptaciones curriculares en los centros de estudios regulares, tuvieron que dejar los sistemas de estudios.
- Personas privadas de la libertad que en sus centros carcelarios quieren aprovechar su tiempo para completar sus estudios (Ministerio de Educación, 2017).

También se da el caso de personas que, teniendo una profesión, empleo u ocupación, desean actualizar sus conocimientos en nuevas tecnologías, materias, nuevos enfoques, para estar en consonancia con las exigencias del mundo actual.

Para el funcionamiento del subsistema de educación de jóvenes y adultos se toma como base el currículo y el sistema organizativo de la escuela regular; tanto los educadores como sus métodos de enseñanza y los recursos didácticos provienen de este sistema. Sin embargo, estos

procedimientos, en las actuales circunstancias, no se justifican y demandan una profunda transformación.

Es cierto que los conocimientos fundamentales deben ser universales, como los de escritura, comprensión lectora, aplicaciones matemáticas, conocimiento del medio inmediato y los principales fenómenos de la naturaleza. Sin embargo, es esencial que los sistemas de escolarización tardía consideren los conocimientos, experiencias, habilidades y destrezas obtenidas por los jóvenes y adultos a lo largo de su vida, en consecuencia:

La educación para adultos debe partir de la necesidad de los estudiantes. Esto significa que la enseñanza debe ser flexible y que todos deben poder encontrar una forma de estudios adecuada. El ritmo de estudios puede ser rápido o lento, los estudios deben llevarse a cabo durante el día o por la noche y tal vez completamente a distancia. (Agencia Nacional Sueca de Educación, 2008, p. 1)

Asimismo, la información disponible reporta que los horarios de escolaridad deben tomar en cuenta que los estudiantes trabajan, por lo que se combinan las actividades presenciales (generalmente sábados y noches) con modalidades de educación remota mediante el uso de la radio, la televisión y el internet.

Actualmente se utilizan modalidades denominadas *blended learning* o *b-learning*, que significa aprendizaje mixto, híbrido o semipresencial y que combina el aprendizaje presencial y el virtual a través del internet (Balladares, 2017).

## La necesidad de la formación docente

Actualmente se avizora la falta de personal docente formado para trabajar con los jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. Para atender todos estos requerimientos es urgente contar con docentes preparados, que respondan al desafío de la educación que los jóvenes y adultos demandan con urgencia (Londoño, 1995). En esta dirección se ha llegado a establecer que:

- Para una educación de calidad, debe haber educadores comprometidos con esta noble tarea, con alta calidad humana y profesional.
- Los actuales educadores de adultos no tienen formación específica, en su mayoría se han preparado de manera autodidacta.
- En el subsistema existen muchas carencias y hay fundadas reservas sobre la calidad de la capacitación de los profesionales en ejercicio.

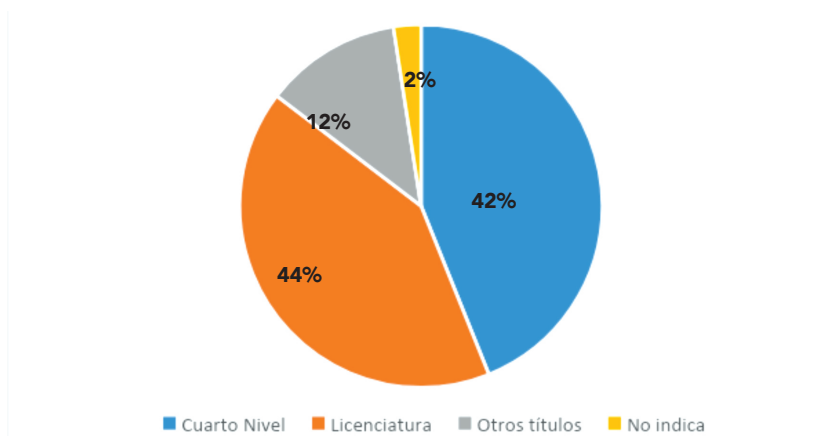
- Son muy limitadas las ofertas de profesionalización en el campo de la formación de estos educadores.
- Las pocas acciones de capacitación realizadas por el Ministerio de Educación y otras organizaciones no les habilitan para asumir todas las exigencias de una buena educación.
- En el sistema educativo ecuatoriano no existen experiencias significativas en la formación y capacitación de estos docentes.
- Tampoco se han realizado investigaciones o estudios que ofrezcan pautas de formación en este campo.

## Resultados

La encuesta, como se mencionó antes, se aplicó a los participantes del seminario “Desafíos de la formación de educadores de jóvenes y adultos” organizado por DVV Internacional en coordinación con el Ministerio de Educación y la Universidad Andina Simón Bolívar y realizado en Quito los días 28 y 29 de noviembre de 2019. Este evento contó con la asistencia de 50 especialistas en el tema, directivos y profesores de las respectivas instituciones del Ecuador y una delegación de especialistas de programas de EPJA del Perú.

**Figura 2**

*Títulos profesionales de docentes encuestados*



*Nota.* Encuesta 2019.

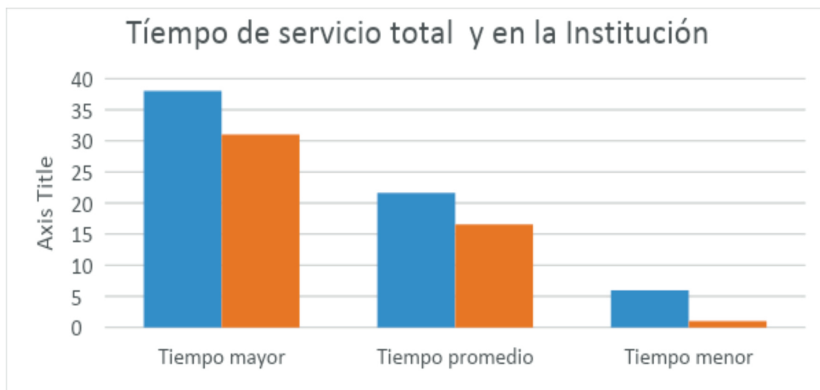
La encuesta fue aplicada a las 41 personas vinculadas a las instituciones educativas del sector en Ecuador para quienes se diseñó el instrumento; 16 fueron de género masculino y 25 del femenino. La edad promedio de los participantes era de 50,71 años dentro de un rango de 32 a 67 años.

En cuanto a sus títulos profesionales, 18 declararon poseer títulos de cuarto nivel (doctorados, maestrías y diplomados); 17 tenían una licenciatura en educación; 5 reportaron otros títulos profesionales y uno no indicó su formación. Lo anterior demuestra que un 85 % de los participantes tienen formación para el ejercicio de la docencia.

También se averiguó acerca de su tiempo de servicio en el sistema educativo y en la institución donde laboran actualmente. En el primer caso, los participantes tenían un promedio de 21,63 años de tiempo total de servicio, siendo 38 años el tiempo mayor y 6 años el menor. El promedio de tiempo de servicio en la institución era 16,56 años en un rango que iba de 1 a 31 años de permanencia. Estos datos demuestran que un buen número de los encuestados ha trabajado gran parte de su tiempo en la misma institución, lo que constituye un haber tanto para la entidad como para la persona, porque se puede asegurar un buen conocimiento de la misión, visión, objetivos y valores institucionales, como también de las características e idiosincrasia de la población atendida.

### Figura 3

*Tiempo de servicio de los docentes encuestados*



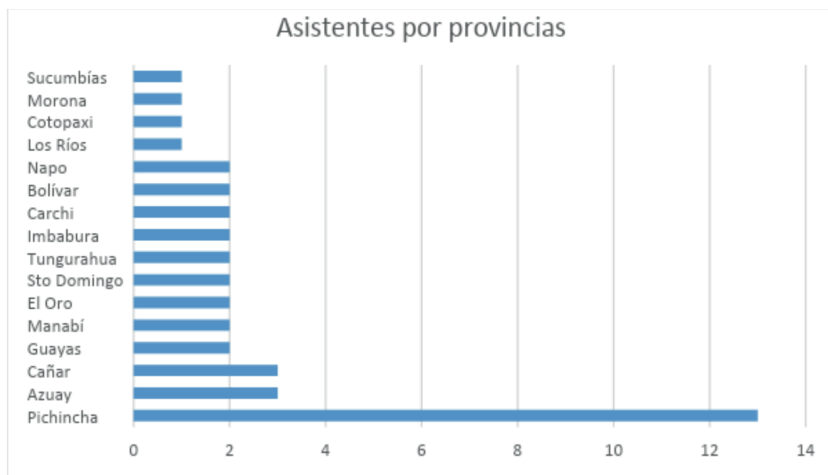
Nota. Encuesta 2019.

La encuesta indagó acerca de la función que desempeñan en la institución, resultando que 11 encuestados son rectores, 9 vicerrectores, 8 coordinadores pedagógicos o institucionales, 4 tutores, 8 docentes y 1 administrativo. Según esta información, un 68 %, esto es, más de las dos terceras partes son directivos institucionales; en conjunto, las personas que responden conocen la situación de la EPJA. Si se cruza esta respuesta con la del tiempo de servicio en la institución, se puede deducir que los actuales directivos de estas instituciones tienen un amplio conocimiento de la entidad en la que trabajan y de las condiciones y características que debe poseer un educador de jóvenes y adultos.

Una siguiente pregunta estaba referida a ubicación geográfica de las instituciones representadas. Se aprecia una amplia representación provincial, puesto que pertenecían a 16 provincias. Una tercera parte de los encuestados, esto es 13 participantes, son de Pichincha; 3 por cada una de las provincias de Cañar y Azuay; 2 por cada una de las provincias de Guayas, Manabí, El Oro, Santo Domingo, Tungurahua, Imbabura, Carchi, Bolívar y Napo; y 1 por Los Ríos, Cotopaxi, Sucumbíos y Morona. Es decir que se tuvo respuestas de participantes que provenían de las dos terceras partes de las provincias del país.

#### Figura 4

*Provincias de donde provienen los docentes encuestados*



Nota. Encuesta 2019.

La anterior información fue valiosa para constatar que la problemática del país en esta materia es similar en las provincias representadas.

Como dato importante se solicitó referencia acerca de los estudiantes de estos centros, en primer lugar, la edad. Según los participantes, la edad promedio de los estudiantes es de 23,20 años y señalaron que tienen alumnos desde 15 hasta 60 años.

En lo concerniente a la edad promedio se puede colegir que la mayor parte de estudiantes son personas que se alejaron durante varios años del sistema educativo, lo que repercute en los procesos de formación y, en segundo lugar, que pueden tener motivaciones de carácter laboral, familiar o social para continuar con los estudios.

La afirmación anterior se constata cuando se averigua acerca de la ocupación, oficio o profesión que desempeñan actualmente los estudiantes de la EPJA. En el caso de las mujeres el mayor porcentaje está entre amas de casa y empleadas domésticas, también hay vendedoras informales, trabajadoras de limpieza, obreras y dependientas de comercio. Entre los varones existen trabajadores de la construcción, agricultores, guardias de seguridad, cuidadores de vehículos, choferes, auxiliares de mecánica, electricistas, obreros, artesanos y vendedores informales. Se señala también que algunos institutos atienden a personas privadas de la libertad en los centros carcelarios y a personas con discapacidad.

Esto es una constatación de que tanto la escolaridad inconclusa como el rezago escolar influyen notablemente en la adopción de ocupaciones de los involucrados, lo cual se vincula con los problemas sociales, económicos, familiares o laborales que inciden en su modo de vida y en la necesidad de finalizar, al menos, alguna de las etapas de la escolaridad.

La encuesta también indagó aspectos relacionados con las características de los estudiantes de la EPJA. En las instituciones de las personas que respondieron el instrumento, las respuestas más frecuentes fueron:

- Tienen rezago escolar y escolaridad inconclusa, en algunos casos, muchos años de haber dejado de estudiar.
- Están deseosos de culminar sus estudios porque necesitan un título para mejorar su condición económica y social.
- Son trabajadores activos que tienen que combinar su trabajo con el estudio.

- Tienen múltiples dificultades económicas y familiares, provienen de hogares disfuncionales y de escasos recursos; otros tienen problemas familiares porque no obtienen con su trabajo el salario adecuado para mantener su hogar; muchos son trabajadores informales que no alcanzan ni el salario mínimo vital, tampoco gozan de beneficios sociales.
- Las mujeres son madres solteras que se han visto en la obligación de trabajar para solventar la crianza y educación de sus hijos.

Como principales características de su personalidad mencionaron:

- Baja autoestima.
- Responsables con sus obligaciones escolares.
- Algunos son inquietos y extrovertidos.
- Son sencillos, humildes y sumisos, especialmente las mujeres.
- Algunos son constantes, como se ha dicho en otros estudios, por “la necesidad que tienen de concluir sus estudios” (Contrato Social por la Educación, 2016).

En relación a las razones por las que los estudiantes a su cargo se encuentran en el grado, curso o nivel señalado y no lograron continuar con sus estudios en situaciones normales, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- La situación económica de su familia de origen no permitió que pudieran concluir su escolaridad en las edades correspondientes.
- Muchos padres de familia de las zonas rurales pensaban que cuando el niño había cumplido los doce años debía ayudar en las tareas agrícolas, por lo que decidían que el niño abandonara la escuela.
- La escuela se encontraba muy lejos del lugar de residencia de los estudiantes. Esto obligaba a largas caminatas diariamente y provocaba que, llegado un cierto momento, los niños no desearan continuar con sus estudios.
- Embarazos o matrimonios precoces. Chicas que se casaron muy jóvenes o que se convirtieron en madres solteras a temprana edad, por lo que tuvieron que interrumpir sus estudios.

- Situaciones de rechazo al colegio: se desmotivaron de los estudios presenciales, tuvieron problemas de disciplina, tenían dificultades en alguna materia o, como también ha sido mencionado en otras publicaciones, por “discrepancias personales con algún profesor” (DVV International, 2016).

A pesar de estas situaciones, se encontró que las y los estudiantes de la EPJA:

- Quieren prepararse por necesidad.
- Hacen un esfuerzo personal por continuar estudiando.
- Tienen la motivación para lograr un título.

La encuesta preguntó cuáles eran los principales problemas personales de los estudiantes jóvenes y adultos que percibían las personas que respondieron, lo que llevó a identificar los siguientes:

- El principal problema es la dificultad de combinar el trabajo con el estudio. Muchas veces los patronos se niegan a conceder permisos, en otros casos las obligaciones escolares coinciden con necesidades laborales imprescindibles, lo que torna difícil la atención simultánea a las dos obligaciones. Este hallazgo ha sido corroborado por otros estudios (IIPE, 2007).
- Otro factor es el relativo a la situación económica: las necesidades que tiene el hogar en cuanto a sustento diario, educación de los hijos, enfermedades y otras causas obligan a dar preferencia al trabajo y se descuida la educación.
- Las situaciones familiares relacionadas con el nacimiento de más hijos, dificultades psicosociales de la familia, problemas de violencia intrafamiliar o la existencia de otros compromisos matrimoniales tienen incidencia directa en el desarrollo de estos procesos.
- Se suman los aspectos relacionados con el uso del tiempo, puesto que cada uno de los elementos anteriores implica un adecuado manejo del tiempo: el trabajo, la familia, los estudios y las contingencias del desarrollo vital requieren de un determinado tiempo que tiene que ser manejado con absoluta responsabilidad, lo que no siempre acontece.

- Se agrega la distancia existente entre el hogar, el trabajo y el centro de estudios, cuyos trayectos deben estar bien sincronizados. Se agravan los problemas cuando se produce un cambio de domicilio.
- Uno de los mayores problemas que tienen los estudiantes se deriva de los muchos años que dejaron de estudiar, lo cual produce trastornos del aprendizaje, desmotivación y hasta la deserción definitiva.
- Hay situaciones especiales con las madres solteras que trabajan: no pueden abandonar a sus niños, especialmente cuando son pequeños. También se deben considerar las situaciones de ciertos alumnos que son o fueron consumidores de drogas, pues tienen un alto grado de conflictividad y requieren de un apoyo psicológico. Estos hallazgos son consistentes con análisis realizados por la DVV International (2016).

En relación a las principales dificultades de estudio que tienen los alumnos jóvenes y adultos, las principales respuestas fueron:

- El mayor problema ha sido el rezago escolar. Muchos han dejado de estudiar por largos años, lo que incide en el completo olvido de muchos aspectos fundamentales de las áreas del aprendizaje; también tiene que ver con el contacto con los materiales de estudio; y hay dificultades de razonamiento, o, como se ha indicado en reflexiones similares, por “problemas derivados de las deficiencias en el análisis, síntesis, evaluación y explicación de procesos” (Amaluisa, 2011).
- Otra complicación en el estudio es el acceso a los materiales escolares como libros, textos o manuales que no están acostumbrados a manejar e, igualmente, las tecnologías de la información.
- La falta de hábitos de lectura se relaciona con la escasa comprensión lectora, la necesidad de dedicar algunos minutos de tiempo para leer les trae complicaciones.
- Tampoco poseen metodologías de trabajo, no pueden concentrarse durante mucho tiempo en lo que están aprendiendo, hay un limitado razonamiento frente a la problemática que se pretende estudiar.
- Es muy evidente que llegan cansados al colegio, a veces agobiados por problemas económicos, familiares o laborales; en otros

casos deben recorrer largos kilómetros venciendo muchas dificultades de transporte para llegar al plantel.

- Es notoria la falta de bases de la escuela, lo cual torna muy difícil el aprendizaje.
- Las áreas en las que hay mayores problemas son matemáticas, inglés y lectura.

Respecto de las principales características deseables que debería poseer un educador de jóvenes y adultos para realizar un trabajo de calidad, se establecen dos grupos de respuestas: la primera tiene relación con la formación profesional del docente de jóvenes y adultos y la segunda con las condiciones y características personales del mismo.

En cuanto a la formación profesional se mencionó:

- Buen conocimiento de la psicología de los adultos; no es lo mismo trabajar con niños y adolescentes que con adultos; la diferencia consiste en que el adulto posee conocimientos y experiencias que no tienen los niños. Tampoco el adulto acepta ciegamente lo que el docente dice, tiene que haber buenas razones para obtener su aceptación, lo que no acontece con los niños.
- Buen manejo de las metodologías para el trabajo con jóvenes y adultos, lo que implica un buen conocimiento de la andragogía como base para el desarrollo de todos los procesos del aprendizaje.
- Dominio de la materia o materias a su cargo, lo que implica una formación con bases científicas, sociales y tecnológicas que hagan posible la comprensión de los fenómenos, teorías y procesos que se estudian.

En lo relacionado con las características personales del educador, señalaron:

- Un gran compromiso social con los más pobres y los que requieren superar sus niveles de desconocimiento.
- Debe ser un buen líder con amplias capacidades para conducir grupos, tener empatía con los estudiantes, saber escuchar sus problemas y dificultades, ayudar en la búsqueda de soluciones.

- Ser un facilitador de procesos, motivador, con buena capacidad de comunicación con los estudiantes.
- Estar empoderado de su rol, con el objeto de comprender la problemática que viven los educandos y orientar las decisiones que tienen que tomar para su futuro.
- Otras características deseables son la necesidad de ser puntual, respetuoso, con buen sentido del humor y con capacidad de innovar en los aspectos a su cargo.

Sobre los principales rasgos del perfil profesional de un futuro educador de jóvenes y adultos formado profesionalmente, las personas que respondieron aportaron nuevos elementos a las características personales que resultaron de las preguntas anteriores. Así:

- Calidad humana y visión social para comprender la problemática de los estudiantes y sus dificultades cotidianas.
- Promotor de cambios, para que los grupos a su cargo modifiquen su pensamiento y su accionar para un mejor futuro. Ser un transformador comunitario que trabaje permanentemente con la comunidad cercana.
- Poseer disposición para el trabajo en equipo, laborar en conjunto con sus colegas y organizar grupos de trabajo y de acción con los estudiantes.
- Debe tener oportunidades de una permanente actualización, con una formación continua que habilite su carrera profesional.

En relación a las sugerencias para las instituciones que están interesadas en formar educadores de jóvenes y adultos, las respuestas más frecuentes fueron:

- Que las instituciones ofrezcan las facilidades en tiempos y en recursos para que puedan formarse profesionalmente; que los costos de la licenciatura o de la maestría sean asequibles para los futuros docentes.
- Que las mallas curriculares sean pertinentes y tomen en cuenta las necesidades y requerimientos de los estudiantes.

- Que el material que se produzca esté de acuerdo a las características de los usuarios. Actualmente tanto el currículo como los materiales que se emplean para los adultos son una adaptación de los que se utilizan en la educación regular con niños y adolescentes.
- Se debe elegir personal idóneo, que conozca la realidad de las instituciones y de los alumnos, que haya estudiado las características y condiciones de esta educación y que comparta la misión, visión, objetivos y valores de la institución y de la población atendida.
- Que la formación no sea solamente teórica: que se realicen prácticas de aula, se organicen talleres de estudio y de reflexión, visitas y pasantías para conocer estos centros educativos, a fin de que la formación de educadores sea cercana a la vida misma.

Estas instituciones no deben trabajar solamente en el tema de formación inicial de los educadores sino también en el de su educación continua, como se reporta en análisis similares. Esto significa “organizar permanentemente cursos, seminarios, simposios, mesas redondas, conversatorios y otras actividades relacionadas con la temática” (Fabara Garzón, 2013).

Las instituciones deben preocuparse por los procesos investigativos necesarios para el desarrollo de este subsistema; indagar sobre los aspectos que se relacionan con las dificultades que tienen los estudiantes, sus características y condiciones, la relación educación-empleo, la organización de centros y su ubicación, entre otros aspectos. Así se señala en publicaciones realizadas por la DVV International (2017a, 2017b).

Es indispensable el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación como el internet, la telefonía móvil y los medios de comunicación audiovisual, en especial la televisión y la radio comunitaria, que deben ser instrumentos indispensables, de los cuales no puede prescindir el educador preparado.

Tomar en cuenta el entorno sociocultural en el que se realiza esta enseñanza, de manera que se pueda promover la inclusión, realizar innovaciones utilizando los resultados de las investigaciones y ofrecer aportes para los demás procesos educativos.

## **Discusión y conclusiones**

Las respuestas ofrecidas por los encuestados contienen una gran riqueza, consideran muchos de los aspectos relacionados con la situación

de los jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa que llegan a estas entidades: “Sus características y condiciones, dificultades y fortalezas, problemas acuciantes, necesidades más sentidas, limitaciones, pero también expectativas y visiones de futuro” (DVV Internacional, 2016).

Estas respuestas denotan lo siguiente, según DVV Internacional (2016):

- Estos jóvenes y adultos pertenecen a sectores de alta vulnerabilidad social y económica.
- Se trata de una población que tiene que afrontar diariamente problemas económicos, laborales y familiares.
- Para la mayoría de los estudiantes es muy difícil conciliar el trabajo con el estudio, porque las dos obligaciones implican exigencias de tiempo y responsabilidades, en las cuales es difícil mantener un justo equilibrio.
- Muchos estudiantes tuvieron que dejar el estudio por varios años, lo que significó el olvido de las bases fundamentales y la pérdida de los hábitos de estudio, de lectura, de métodos de trabajo intelectual, de la concentración y responsabilidad para llevar a cabo las obligaciones educativas requeridas.
- A pesar de lo anterior, en los estudiantes prima el interés por superar su situación, obtener un título y alcanzar otros niveles de formación para lograr una vida mejor, lo que hace que continúen estudiando.

De igual forma, cuando se habla de la formación de educadores, se hace referencia a las cualidades requeridas y a la preparación profesional a la que deben ser sometidos, así como a sus características personales, en consonancia con su visión social y la consideración con los más necesitados (Murillo, 2003).

Se podría señalar que la primera condición que se espera de estos educadores es su compromiso con los más pobres, su comprensión por los problemas y necesidades de los estudiantes y sus familias.

Se menciona que la formación profesional debe tener en cuenta tres grandes áreas, que son:

- Amplio conocimiento de la psicología de los jóvenes y adultos para que puedan tratar con propiedad la problemática de su tardía formación, y capacidad para dar una adecuada orientación a fin de “lograr su incorporación a los beneficios de la cultura” (Fabara Garzón, 2013).
- “Adecuada formación andragógica y metodológica con el propósito de asegurar una preparación que garantice calidad, relevancia y trascendencia de los aprendizajes ofrecidos” (Pentón y Toledo, 2017).
- Amplio dominio de las materias a su cargo, para sentar sólidas bases científicas y sociales en los conocimientos, competencias y destrezas que se desarrollen.

A más de estas grandes áreas de formación se requiere que el futuro docente conozca algunas herramientas de trabajo que le ayuden a desarrollar una labor eficaz, entre otras:

- “Manejo de la informática y de los instrumentos de la tecnología para ofrecer una buena formación en línea” (Balladares, 2017).
- Desarrollo de las habilidades de liderazgo, a fin de establecer empatía con los educandos, llevar a cabo procesos de comunicación asertiva, trabajar con la organización de grupos de tarea y de discusión, “promover y efectuar innovaciones en la formación, ser un facilitador y motivador del personal a su cargo” (Fabara Garzón, 2007).
- Algunas características de todo educador, como son: la puntualidad, el respeto, la responsabilidad en el trabajo, el sentido del humor.

Las instituciones educativas que se encarguen de la formación de los educadores de jóvenes y adultos deben promover y desarrollar acciones concomitantes con esta responsabilidad:

- Realización de estudios e investigaciones sobre el tema y la sistematización de experiencias en esta materia.

- Producción de materiales y recursos didácticos necesarios para el funcionamiento de estos programas.
- Planificación y diseño curricular apropiados para garantizar la calidad, la pertinencia y la relevancia del proceso.
- “Creación de sistemas de formación continua que aseguren la actualización y el perfeccionamiento frecuente del personal que está involucrado en esta difícil y necesaria tarea” (DVV International, 2017a, 2017b).

Estos hallazgos y recomendaciones apoyan a la construcción de un sistema de formación docente para la EPJ que aporte a un sistema educativo moderno, ágil y dinámico, a fin de atender a todos los miles de ecuatorianos que anteriormente no tuvieron el privilegio de concluir sus estudios y contribuir a que se conviertan en personas que logren que nuestra sociedad supere sus niveles de atraso y de frustración.

## Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional Sueca de Educación (2008). *El sistema educativo sueco: Educación de Adultos*. Skolverket. <http://skolnet.skolverket.se/inflytande/spanska>
- Amaluisa Fiallos, C. (2011). *Rezago educativo. Barrera a vencer para el Buen Vivir*. Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Balladares, J. A. (2017). *Educación Digital y formación del profesorado* (Tesis de doctorado). Universidad de Extremadura.
- Contrato Social por la Educación. (2016). *Miradas de jóvenes sobre educación y perspectivas de vida*. Graphus.
- DVV International. (2016). *Desarrollo de destrezas técnicas y vocacionales en el sector informal*. Imprenta Don Bosco.
- DVV International. (2017a). *Inclusión y Diversidad. Educación de Adultos y Desarrollo*. DVV (Instituto de Cooperación Internacional de la Deutscher Volkshochschul-Verband).
- DVV International. (2017b). *Los centros de educación de adultos como clave del desarrollo – desafíos y factores del éxito*. DVV (Instituto de Cooperación Internacional de la Deutscher Volkshochschul-Verband).
- DVV International. (2018a). *Papel e impacto de la educación de adultos*. DVV (Instituto de Cooperación Internacional de la Deutscher Volkshochschul-Verband).

- DVV International. (2018b). *La EPJA como factor dinamizador de la Agenda 2030 (Documento del Seminario)*. IV Encuentro Andino, 26–30 de noviembre de 2018. Quito.
- Fabara Garzón, E. (1978). *Desigualdades en el desarrollo de la educación en el Ecuador*. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de París.
- Fabara Garzón, E. (2007). *Ayudas Metodológicas para facilitadores*. Red para la Infancia y la Familia.
- Fabara Garzón, E. (2013). *Estado del Arte de la Formación docente en el Ecuador*. Contrato Social por la Educación.
- IIPE. (2007). *Educación y formación profesional de los jóvenes*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- INEC. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. INEC Ecuador (Instituto Nacional de Estadística y Censos).
- Jesuitas Ecuador. (2010). *Educación Popular*. Provincial de la Compañía de Jesús en Ecuador.
- Londoño, L. O. (1995). *Hacia una nueva institucionalidad en la educación de jóvenes y adultos*. UNESCO Chile; Convenio Andrés Bello.
- Mendoza Cárdenas, E. y Zúñiga Coronado, M. (2017, enero-junio). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(1), 79-91.
- Ministerio de Educación. (2017). *Acuerdo N° Mineduc–Mineduc–2017–00067–A*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/MINEDUC-MINEDUC-2017-00065-A-2.pdf>
- Murillo, J. (2003). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica: revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello.
- Paladines Escudero, C. (2017). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Centro de Publicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Pentón, L. J. y Toledo, Á. A. (2017, enero-junio). Alfabetizando al alfabetizador. Mujeres hispanas en un nuevo contexto social. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(1).
- UNESCO. (1989). *Educación de Adultos: la acción de la REDALF*. UNESCO Chile.
- UNESCO. (2012). *Los jóvenes y las competencias. Educación para todos*. UNESCO Chile.
- UNESCO. (2014). *Educación de Adultos en Retrospectiva. 60 años de CONFINTEA*. Conferencia Internacional de Educación de Adultos. UNESCO Chile.

UNESCO. (2017). *Educación y Desarrollo. Informe de Seguimiento de Educación en el Mundo 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO Francia.

## **Autor**

### ***Eduardo Fabara Garzón***

Doctor en Educación. Magíster en Gerencia Educativa. Magíster en Supervisión Educativa, especialista en Planeamiento Educativo por el IPE, París, Francia. Profesor jubilado de la Universidad Andina Simón Bolívar. Ocupó el cargo de secretario general del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA). Exdirector de Educación del Convenio Andrés Bello en Bogotá, Colombia. Exsubsecretario y director general de Educación del Ministerio de Educación de Ecuador. Excoordinador de la Red Estrado – Ecuador.

A large, light gray, stylized number '3' serves as the background for the page. The number is composed of two thick, rounded strokes. The top stroke starts from the left edge and curves downwards and to the right. The bottom stroke starts from the left edge, curves upwards and to the right, and then curves downwards and to the right, meeting the top stroke. The central negative space of the '3' is white.

## **BRECHAS Y DESAFÍOS DEL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

Preparación docente, atención a la diversidad, enfoques de interculturalidad, género, territorio; educación para la población en situación de discapacidad, movilidad humana, etc. (Eje temático 2)

# El retorno a la presencialidad

## ¿Qué hay de nuevo en el trabajo docente?

*Magaly Robalino Campos*

*magalyrobalino@hotmail.com*

<https://orcid.org/0000-0003-2314-4245>

*Yuri Robalino*

*yurirobalino@yahoo.es*

<https://orcid.org/0009-0007-4430-2974>

### Resumen

Este trabajo es un esfuerzo inicial exploratorio para aportar información sistematizada que contribuya a estudios más exhaustivos acerca de los cambios y recurrencias en el trabajo docente en instituciones educativas tras el retorno a la presencialidad, después de casi 2 años de laborar a través de la modalidad remota, en especial virtual, debido a las medidas sanitarias adoptadas por el Ministerio de Educación por la pandemia causada por el COVID-19.

El análisis busca identificar algunos aspectos relevantes del trabajo docente con el retorno a la presencialidad, realizando una comparación a partir de dos fuentes que constituyen las referencias principales.

La primera corresponde a los resultados obtenidos en Ecuador mediante la encuesta en línea aplicada entre octubre y noviembre del 2020 por la Red Estrado Ecuador con el apoyo de un conjunto de instituciones y organizaciones, y que produjo el informe del Ecuador (Robalino, Crespo, Villagómez y Ortiz, 2021) elaborado en el marco del estudio internacional impulsado por la Red Estrado Latinoamérica (Oliveira *et al.*, 2021) en 13 países.

La segunda fuente corresponde a los resultados de la encuesta en línea aplicada a docentes de instituciones públicas y privadas en noviembre del 2022, dos años después, en el contexto del retorno a la presencialidad.

Este trabajo se focaliza en algunos temas explorados en el 2020 (no en todos). Estos son: empleo de tecnologías de información y comunicación (TIC), soporte del sistema educativo a las y los docentes, cambios en las prácticas pedagógicas, percepción de las y los docentes sobre cargas laborales, y sobre la situación de las y los estudiantes.

Este análisis inicial da cuenta de cambios importantes en relación a tres grandes aspectos: la incorporación de las TIC en diversos ámbitos del trabajo docente y

las alertas por la persistencia de las brechas de conectividad; la percepción de las cargas laborales con el retorno a la presencialidad; y algunos efectos de la pandemia sobre las y los estudiantes percibidos por los docentes, y las respuestas surgidas desde los equipos docentes en las instituciones educativas.

Este ejercicio de investigación es un primer paso exploratorio y abre el camino para un trabajo más amplio y profundo para conocer qué cambió y qué se modificó en la vida escolar y en el trabajo de los docentes después de uno de los períodos más complejos para la educación en los países.

## **Palabras clave**

Trabajo docente; retorno a la presencialidad, tecnologías de información y comunicación; prácticas pedagógicas; aprendizaje de las y los estudiantes.

## **Introducción**

### **Un esfuerzo inicial para explorar la situación del trabajo docente en la “nueva” presencialidad**

Ese trabajo constituye una exploración inicial que levanta información focalizada para contrastar con algunos resultados del estudio realizado por la Red Estrado Ecuador,<sup>1</sup> coordinado por Magaly Robalino Campos, Carlos Crespo Burgos, María Sol Villagómez y María Elena

---

1 La Red Estrado Latinoamérica emprendió en el 2020 un estudio internacional que tuvo como base una encuesta aplicada en 13 países. La investigación realizada en Ecuador se desarrolló bajo la coordinación del capítulo nacional de la Red Estrado con la activa participación y apoyo de diversas instituciones y organizaciones, entre ellas: Universidad Politécnica Salesiana (UPS) a través del Grupo de Investigación Políticas Curriculares y Prácticas Educativas (GIPCYPE) y el Grupo de Investigación sobre Educación e Interculturalidad (GIEI) de la UPS; CENAISE (Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas); Sociedad Pedagógica de Chimborazo (SPCH); Red Kipus Ecuador, AseFIE (Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa); Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE); Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI); Carrera de Educación Inicial y Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Universidad Central del Ecuador; Fe y Alegría del Ecuador. La recolección de datos se realizó en el período comprendido entre el 15 de octubre y el 25 de noviembre de 2020.

Ortiz y publicado en 2021 (Robalino, Crespo, Villagómez y Ortiz, 2021), en el marco de un estudio regional conducido por la Red Estrado Latinoamérica en el 2020. En este sentido, la encuesta aplicada entre el 15 de octubre y el 25 de noviembre del 2020 fue la referencia directa para el diseño del cuestionario aplicado en noviembre del 2022. Este trabajo tuvo como antecedente los análisis realizados en 2020 por este conjunto de instituciones agrupadas en la Coalición por el Derecho a la Educación en el Ecuador y publicado en Robalino, Crespo, Ortiz y Villagómez (2021).<sup>2</sup>

El objetivo es identificar los cambios y permanencias en el trabajo docente después del retorno a la presencialidad en ámbitos referidos a: empleo de tecnologías de información y comunicación (TIC), soporte del sistema educativo a las y los docentes, prácticas pedagógicas, cargas laborales y percepción sobre la situación de las y los estudiantes.

La presente encuesta fue aplicada entre el 7 y el 25 de noviembre del 2022 (2 años después de la primera encuesta) y alcanzó a 132 docentes de instituciones fiscales y privadas, principalmente en Pichincha, Chimborazo y Guayas, en su mayoría de Educación General Básica (EGB), que mantienen un vínculo de comunicación con el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE) y la Sociedad Pedagógica de Chimborazo.

## **Datos generales de las y los docentes que participaron en la encuesta**

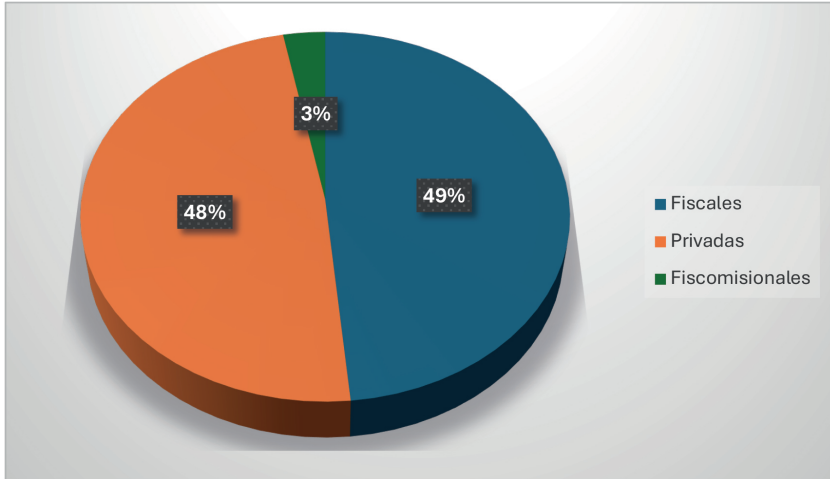
Al desagregar la información general, se observa que cerca del 80 % de personas que respondieron la encuesta son mujeres y 20 % hombres. En relación a la edad: el 30,5 % se ubica en un rango entre 31-40 años, el 27,5 % entre 51-60, el 22,1 % entre 41-50, el 14,5 % entre 20-30 y el restante 5,4 % sobre los 60 años.

---

2 Robalino, M.; Crespo, C.; Ortiz, M. E.; Villagómez, M. S. (2021). Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza. Abya Yala: Quito. Disponible en: <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20183>

**Figura 1**

*Participantes según tipo de instituciones educativas de acuerdo con el financiamiento (2022)*



*Nota.* Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

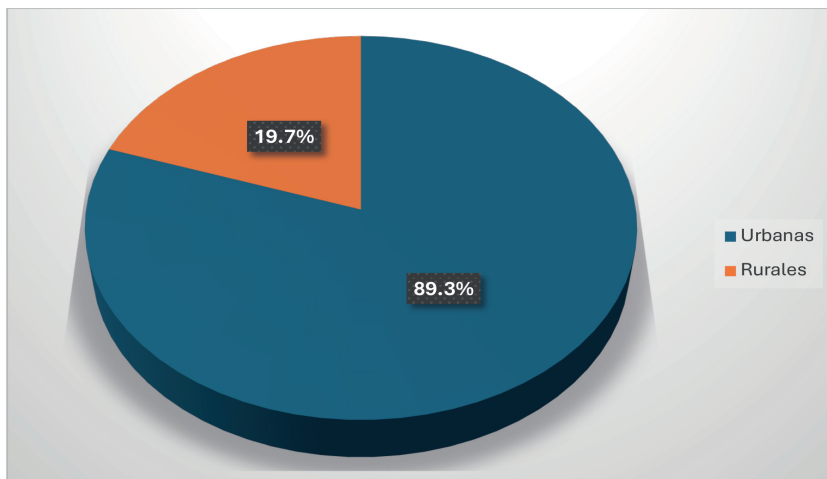
Respecto del tipo de institución: el 49 % labora en instituciones educativas públicas; el 48 % en instituciones privadas y el 3 % en instituciones fiscomisionales ubicadas mayoritariamente en Pichincha, Chimborazo y Guayas y, en menor número en Orellana, Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas.

El 65 % de docentes que respondieron la encuesta trabajan en Educación General Básica (EGB); el 24,4 % en Bachillerato General Unificado (BGU); el 20,6 % en Educación Inicial, y el porcentaje restante corresponde a docentes que se ubican en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Nivelación y Aceleración pedagógica.

En relación a la ubicación geográfica, 8 de cada 10 docentes trabajan en instituciones educativas urbanas y 2 de cada 10 en instituciones educativas rurales (completas, unidocentes y pluridocentes), como se observa en la figura.

## Figura 2

*Participantes según la ubicación geográfica instituciones 2022*



*Nota.* Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

## Las tecnologías de información y comunicación llegaron para quedarse

### Mayor preparación y mayor valoración de las TIC en el trabajo docente y las actividades escolares

La falta de preparación de las y los docentes para pasar de la modalidad de educación presencial a la modalidad a distancia, en especial virtual, en marzo del 2020, fue uno de los problemas más serios que enfrentó el sistema educativo ecuatoriano, al igual que ocurrió en otros países.

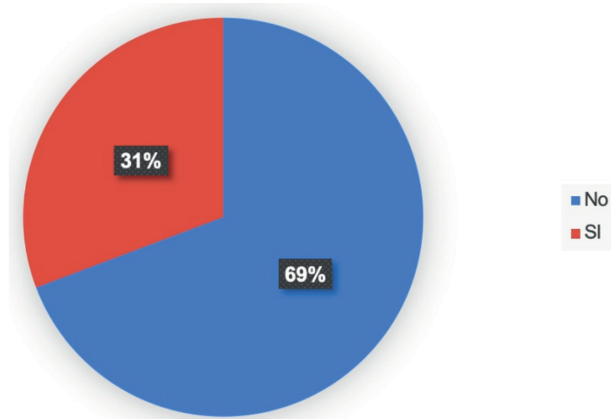
De acuerdo con Robalino, Crespo, Villagómez y Ortiz (2021):

La suspensión de las clases presenciales en marzo de 2020 (Ministerio de Educación, 2020) y el posterior anuncio de la Autoridad educativa del cambio al sistema virtual o a distancia, colocó a profesores y estudiantes en la apremiante e inesperada situación de adaptarse a la nueva modalidad. (pp. 240-241)

El estudio del 2020 mostró que, al pasar a la educación a distancia, la mayoría de docentes (69,25 %) no había tenido formación o experiencia previa en educación remota y a distancia, menos de la tercera parte (30,75 %) reconoció haber recibido esta formación e incluso tenerla incorporada en su experiencia, como se ve en el siguiente gráfico.

### Figura 3

*Formación y experiencia previa en educación remota y a distancia*



*Nota.* Tomado de: Robalino, Crespo, Villagómez y Ortiz (2021). Fuente: Encuesta aplicada en octubre-noviembre 2020.

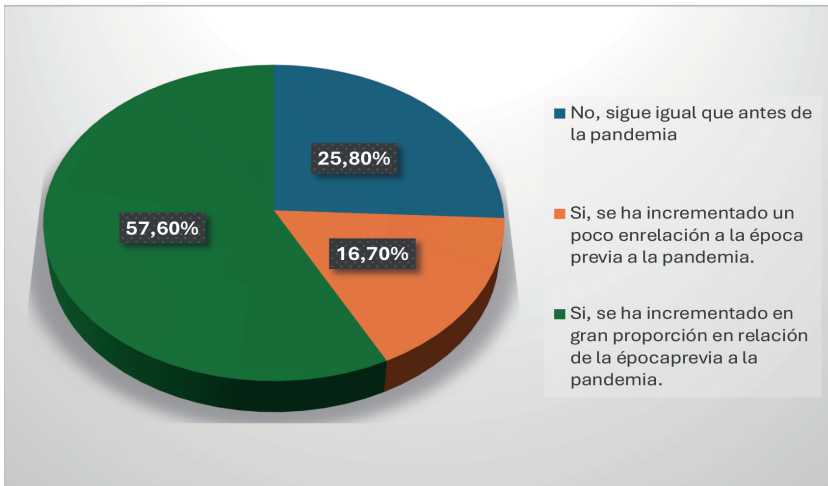
Dos años después, al retornar a la modalidad presencial, el 73 % de docentes que respondieron la encuesta aplicada en noviembre de 2022 consideran, globalmente, que han incrementado el uso de TIC, si se suma a quienes sostienen que se ha incrementado en mayor medida y en menor medida. Un dato destacado, que da cuenta del importante avance en los niveles de formación y empleo de las TIC que muestran en la actualidad las y los docentes, como se verifica al comparar el gráfico anterior (2020) y el siguiente gráfico (2022).

Este incremento del uso de TIC en el trabajo docente se expresa en actividades como las siguientes: envío, entrega y revisión de tareas y evaluaciones en línea mediante plataformas virtuales; uso de aplicaciones y redes sociales; actividades de comprensión lectora, ejercicios de ortografía, actividades de refuerzo de las asignaturas principales en

plataformas; ejercicios de resolución de problemas; evaluaciones a través de actividades lúdicas; enseñanza mediante gamificación; lecturas y análisis de libros en línea; capacitaciones, consultas e investigación en internet; planificaciones, reuniones de docentes, comunicación y reuniones con familias, diálogos virtuales, realización de tareas administrativas, elaboración y envío de informes, entre otras.

#### Figura 4

*Incremento del uso de TIC en el trabajo presencial*



Nota. Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

Mientras que los recursos digitales más utilizados son: internet, plataformas virtuales, laboratorios de computación, programas didácticos, juegos interactivos, clases con videos, música y *software* Powerpoint, televisores y proyectores en las aulas, cámaras, programas y páginas de internet, proyectores InFocus, pizarras digitales, mapas interactivos, programas didácticos, etcétera.

### Las tecnologías en la cotidianidad laboral de las y los docentes

La pandemia significó para las y los docentes un doble esfuerzo, en primer lugar, prepararse aceleradamente para pasar a la educación a

distancia, en especial virtual y, en segundo lugar, adquirir equipos y acceder a conectividad con sus propios recursos, convirtiéndose, junto con las familias, en el pilar más importante para sostener el servicio educativo. De hecho, la mayoría de docentes cuentan con celular con aplicaciones para trabajo a distancia (81 %), laptop (79 %), computador fijo (35 %) y cerca del 90 % de profesores tiene acceso a internet de banda ancha y, los demás, a través de planes de datos en telefonía celular.

La casi totalidad de docentes valoran la utilidad de las tecnologías para el aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, levantan varias alertas.

La mayoría coincide en señalar las ventajas del empleo de las tecnologías para el aprendizaje y el trabajo docente si se utilizan adecuadamente, con un sentido pedagógico y adaptadas a las condiciones del contexto. Asimismo, valoran el aporte para optimizar el tiempo de trabajo y mejorar el desempeño. A continuación, una síntesis de las respuestas:

**Tabla 1**

*Ventajas del empleo de las TIC en el aprendizaje y trabajo docente<sup>3</sup>*

En relación al aprendizaje	En relación al trabajo docente
El aprendizaje es más interactivo, más participativo, más interesante para los estudiantes.	Mejoran el desempeño docente. “Debemos renovarnos”.
Las clases son más dinámicas.	“Nos animan a mantenernos actualizados en el uso pedagógico de la tecnología”.
Los estudiantes pueden interactuar de mejor manera las clases mediante videos que se presentan y explican durante las mismas.	“Me permite identificarme más con los estudiantes y su medio digital”.
Los temas pueden ser reforzados con videos y otros recursos audiovisuales que atraen más a los estudiantes.	Ayuda en la planificación. El aprendizaje es más esencial.
Ayudan a retroalimentar los contenidos expuestos.	“Al conocer otros tipos de plataformas nos estamos actualizando y afianzando más en el manejo de las tecnologías”.

-----  
 3 Algunas frases están tomadas literalmente de las respuestas al cuestionario.

## El retorno a la presencialidad

En relación al aprendizaje	En relación al trabajo docente
Apoyan mucho la presentación de imagen y videos, el ambiente de aprendizaje es muy interactivo.	Es más dinámico el trabajo.
A los estudiantes les gusta trabajar con tecnologías.	“Me permite experimentar las herramientas de forma adecuada, realizando investigaciones educativas”.
El aprendizaje es participativo de acuerdo al avance tecnológico de los estudiantes.	“Nos ayuda en diferentes actividades, como registrar y reportar las notas de los estudiantes”.
“Permiten relacionar el conocimiento y el mundo a través de videos, presentaciones. Ayudan a conocer el mundo de una manera diferente”.	Ha mejorado notablemente el trabajo académico.
“Ayudan a lograr mayor atención de las y los estudiantes”.	Propende a un trabajo más eficiente.
“Permiten desarrollar con facilidad una mayor creatividad”.	Se puede llevar un mejor registro.
“Los estudiantes entienden mejor la clase”.	Se facilita el trabajo y de paso se refuerza también en casa.
Se puede explicar mucho mejor un tema en clase con videos, diapositivas, etcétera.	Es fácil consultar y realizar material para los estudiantes.
Con el uso de recursos audiovisuales se logra captar la atención del estudiante, mejorando el aprendizaje.	“Me ayuda a generar mayor atención por parte de los estudiantes. Me doy cuenta que captan mejor los conocimientos que se dan en cada clase”.
Los niños y niñas a través de la observación de videos educativos aprenden muchos temas que se relacionan con la materia.	Es importante ir a la par de los avances tecnológicos.
Ayuda en aprendizajes colaborativos.	“Me facilita el trabajo porque ya no tengo que realizar material didáctico manualmente, me puedo apoyar en videos”.
El aprendizaje es más lúdico.	Me ayuda porque ya no es necesario preparar material escrito.
Los alumnos manejan mucho la tecnología y les agrada, esto hay que potencializar.	“Me ayudan a reforzar la integración del alumno”.
Ayuda a la comprensión de los contenidos y al refuerzo de estos de manera interactiva.	Facilita mi trabajo ya que el internet posee distintas herramientas que logran un mejor desempeño.
“Me gustan los recursos motivadores para la enseñanza- aprendizaje”.	Mayor apoyo en las planificaciones.

En relación al aprendizaje	En relación al trabajo docente
Con el uso de las TIC las clases se han vuelto más llamativas y esto atrae el interés de los niños.	Mejora el manejo eficaz de los recursos didácticos.
Los estudiantes tienen mayor oportunidad de conocer temas y detalles que no siempre son accesibles en sus hogares.	Apoyan el desarrollo del docente.
“Me doy cuenta de que mejoran el aprendizaje”.	“Puedo investigar los temas que necesito y aplicar nuevos conocimientos”.
	“Las TIC nos permiten mejorar nuestro conocimiento y desempeño docente”.
	“El trabajo es el mismo, no tengo problemas”.

*Nota.* Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

## Las brechas en el acceso a la conectividad, el internet y equipos tecnológicos persiste

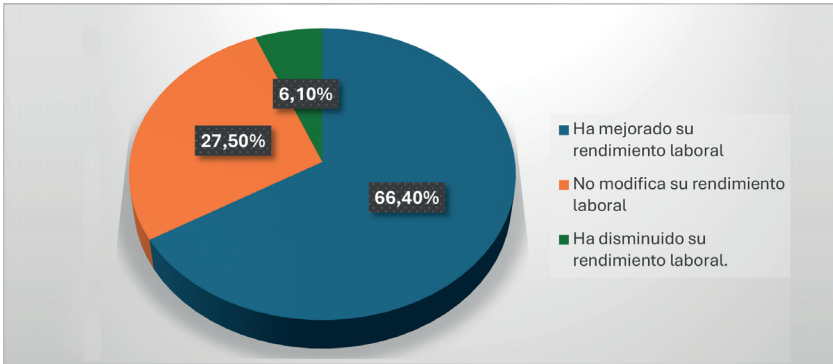
Una alerta esencial para las políticas públicas de conectividad para la educación es levantada por docentes que laboran en la ruralidad, una zona en la que persisten las limitaciones de acceso a internet, telefonía móvil y equipamiento en las instituciones educativas y también en los hogares de las y los estudiantes. Docentes que respondieron a la encuesta señalan: “Se pueden aprovechar las TIC con niños que tienen acceso a medios digitales y, en esta zona, este no es el caso”, “No hay internet en la UE (Unidad Educativa)”, “No hay implementos tecnológicos en mi institución”, “A los docentes nos facilita trabajar con TIC, pero a los estudiantes no, porque no todos tienen internet en zona rural”, “No tenemos ni equipos ni internet, en el sector rural no existe acceso a herramientas digitales en el aula”. Estos datos son esenciales para la implementación de políticas y estrategias de digitalización en el sistema educativo.

## Efecto del empleo de las tecnologías en el rendimiento laboral

Resulta interesante que más del 66 % de docentes afirma que el empleo de las TIC ha mejorado su rendimiento laboral, mientras que cerca del 28 % considera que no lo ha modificado y el 6 % responde que su rendimiento laboral ha disminuido, como se observa en el siguiente gráfico.

**Figura 5**

*Relación entre el uso de TIC y el rendimiento laboral de los docentes*

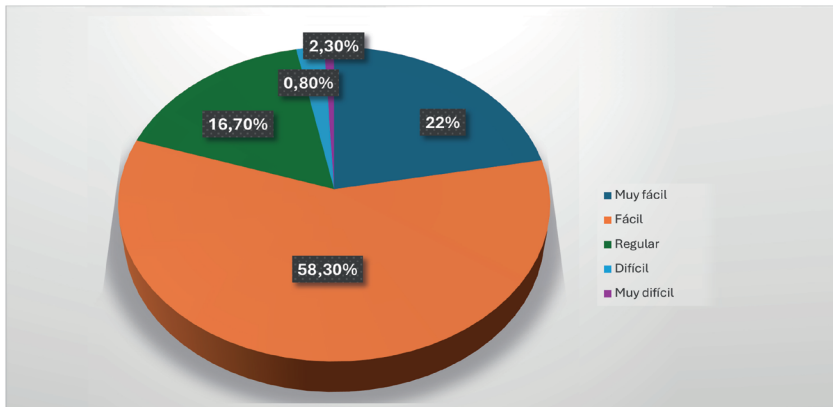


Nota. Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

Del mismo modo, al preguntarse a las y los docentes, después de casi dos años de aprendizaje y aplicación, sobre el manejo de TIC en su trabajo, se obtienen interesantes respuestas: el 80,3 % considera que es fácil o muy fácil; el 16,7 % regular; y el 3 % entre difícil y muy difícil.

**Figura 6**

*Percepción sobre el manejo de TIC en el trabajo docente*



Nota. Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

Sin duda, las capacidades docentes para el empleo de tecnologías en sus actividades profesionales han tenido un significativo avance.

En relación a los efectos más importantes del incremento del uso de TIC, más de la mitad de docentes considera que su utilización facilita su trabajo, casi el 59 % responde que les ayuda a conseguir mejores aprendizajes de sus estudiantes; un 11 % considera que no influye en la calidad de su trabajo; mientras que el 12 % de docentes percibe que el uso de TIC les genera mayor carga laboral.

## **La “nueva” presencialidad y las cargas laborales**

### **Nuevas demandas y nuevas estrategias de apoyo al trabajo docente**

Este apartado se enfoca en la percepción de las y los docentes sobre cargas laborales relacionadas con la incorporación de las TIC y otros factores que aparecen con el retorno a la presencialidad, y constituyen una señal fuerte para el diseño e implementación de estrategias de apoyo al trabajo docente en las nuevas condiciones de la enseñanza.

Si bien hay una importante valoración de la incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas y el trabajo docente, y hay una utilización recurrente de los recursos digitales para promover los aprendizajes, también se levanta una alerta importante en relación a la carga laboral adicional que puede representar el empleo de tecnologías en las aulas.

Alrededor del 10 % de docentes refiere el incremento de la carga laboral debido al aumento de actividades requeridas en grupos de WhatsApp, presentación de informes administrativos y preparación de material adicional. La interacción en los grupos de chat con directivos, colegas y familias demanda tiempo y respuestas durante las actividades cotidianas con los estudiantes e, incluso, fuera del horario; y se suma el incremento de los pedidos de reportes e información en matrices que se solicitan con fines administrativos desde los distritos. Estas tareas no tienen tiempos específicos dentro del horario laboral. Algunas respuestas mencionan: “Hay demasiada carga laboral ya que envían chat de información y matrices que antes eran llenadas por las Autoridades, ahora nos solicitan información incluso durante la jornada de trabajo con los estudiantes”, “En realidad el trabajo ha aumentado por la documentación tediosa que solicita constantemente el Distrito de

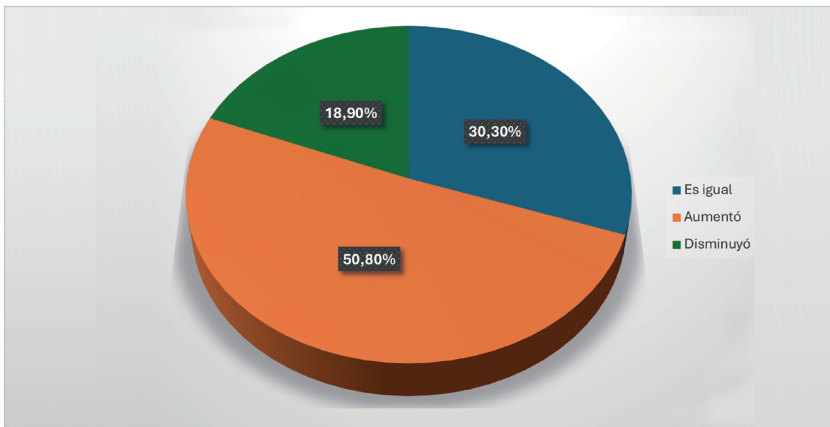
Educación”, “Hay que dedicar más tiempo de la jornada de trabajo”, “Ni tiempo hay durante la jornada laboral”.

Por otra parte, pese a que hay docentes que sienten que las TIC reducen la preparación manual de materiales, hay quienes sienten como una carga la búsqueda de recursos y materiales digitales para las clases. En este sentido hay respuestas como las siguientes: “El acceso a las actividades es más rápido, pero genera más carga para preparar material”, “Se debe preparar el material, actividades o juegos interactivos y eso lleva tiempo y esfuerzo”, “Ayuda en el aprendizaje, pero genera mayor carga”, “Se genera mayor trabajo para el docente ya que ciertos momentos se va la señal”, “En realidad, no a todos les atraen las presentaciones y eso implica mayor trabajo en la preparación del material”.

Por otro lado, el retorno a la presencialidad significó el regreso a un escenario educativo marcado por los efectos de la pandemia en las y los estudiantes y sus familias en relación al aprendizaje, la convivencia, las actitudes y comportamientos, entre otros ámbitos, después de casi dos años de trabajo en modalidad remota.

### Figura 7

*Relación entre el tiempo dedicado a preparación de clases presenciales y el tiempo para la preparación de clases no presenciales en pandemia*



Nota. Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

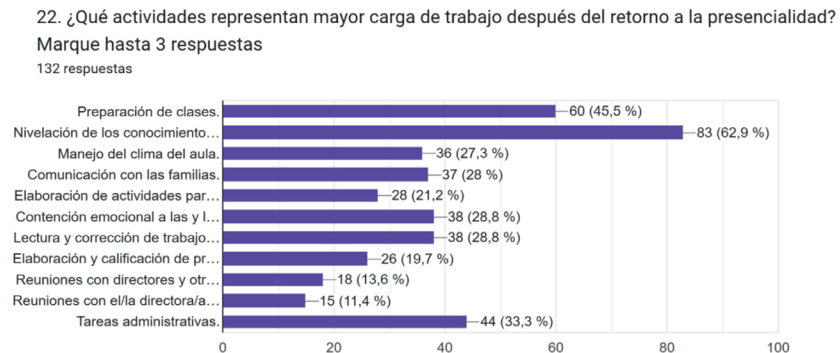
Por este motivo, la encuesta indaga sobre algunos aspectos de la “nueva presencialidad” que tienen efectos en el trabajo docente, más allá de la incorporación de las TIC.

Más de la mitad de los docentes consideran que el tiempo dedicado a la preparación de clases aumentó en relación al tiempo dedicado a la preparación de clases no presenciales; el 30 % consideró que es igual y un 19 % sostiene que disminuyó, según se observa en el siguiente gráfico.

La actividad que mayor carga laboral representa es la nivelación de conocimientos de los estudiantes, tal cual reporta el 63 % de docentes, seguida de la preparación de clases (45,5 %) y las tareas administrativas (33,3 %), como ya se mencionó en un apartado anterior. Asimismo, otras tareas como: contención emocional a las y los estudiantes, lectura y corrección de trabajos y comunicación con las familias, y manejo del clima del aula, son consideradas cargas laborales para casi un 30 % de docentes, como se puede ver en el siguiente gráfico.

### Figura 8

#### *Actividades que representan mayor carga laboral*

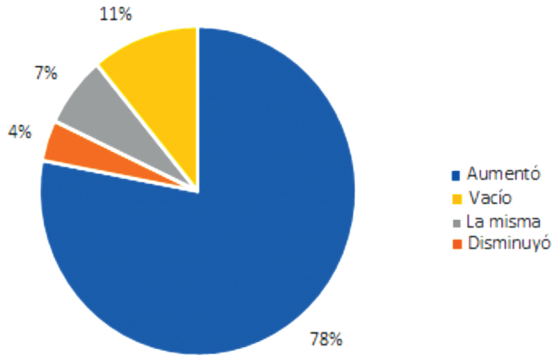


Nota. Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

Durante los primeros meses de educación a distancia al inicio de la pandemia, la encuesta aplicada en noviembre del 2020 reportó que casi 8 de cada 10 docentes percibieron un incremento de la carga laboral, según se aprecia en el siguiente gráfico, debido al ingreso inesperado a una modalidad de trabajo poco conocida por la mayoría de profesores.

### Figura 9

*Percepción sobre el incremento del trabajo docente en modalidad virtual (2020)*



*Nota.* Tomado de: Robalino, Crespo, Villagómez y Ortiz (2021). Encuesta aplicada en octubre-noviembre 2020.

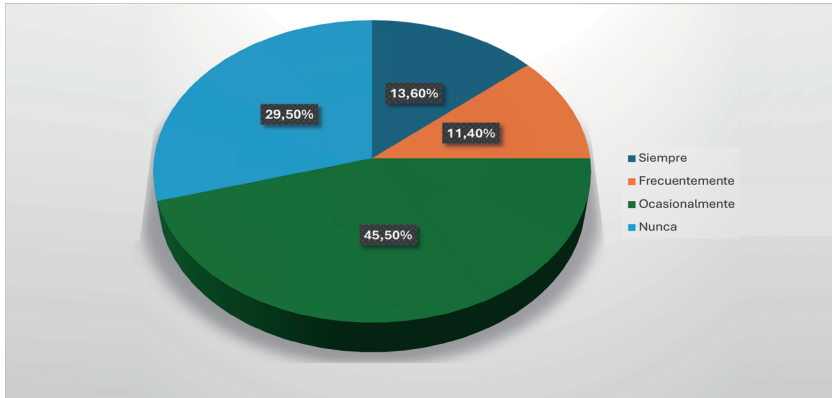
Dos años después, con el retorno a la presencialidad, persiste la percepción de aumento del trabajo en determinadas actividades laborales; sin embargo, el instrumento utilizado no permite conocer con precisión este tema, por lo cual queda la tarea de profundizar la exploración de este tópico siguiendo las trayectorias laborales, a fin de ubicar exactamente la actual situación del profesorado en relación al tiempo de dedicación, a sus ocupaciones laborales y a la intensidad de las cargas laborales.

### La extensión de la jornada laboral docente persiste

Por otra parte, el retorno a la presencialidad no significó que todos los docentes regresen a trabajar en sus instituciones solamente dentro de los horarios laborales. Cerca del 30 %, en efecto, laboran dentro del horario presencial establecido en sus instituciones, mientras que todavía más del 25 % de docentes responden que continúan haciendo trabajo desde casa siempre o frecuentemente, y un 46 % lo hace ocasionalmente.

### Figura 10

*Actividades laborales a distancia desde casa después del retorno a la presencialidad*



Nota. Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

La invasión del trabajo al espacio familiar y personal de los docentes ha sido un problema reportado por diferentes estudios sobre trabajo y salud docente como aquellos sistematizados por Martínez (2021); este problema persiste en el período postpandemia y surge como uno de los temas que merece un estudio exhaustivo, en particular, por el mayor acceso a las tecnologías de educación y comunicación en las actividades docentes.

## **Las respuestas de las instituciones educativas y los equipos docentes frente a las demandas del retorno a la presencialidad**

### **Instituciones educativas y los docentes: principales involucrados en el desarrollo profesional**

Acerca de la continuidad de los procesos formativos de las y los docentes sobre el uso pedagógico de las TIC con el retorno a la presencialidad y otros temas relativos a las condiciones de la “nueva” presencialidad, los esfuerzos principales están siendo asumidos, principalmen-

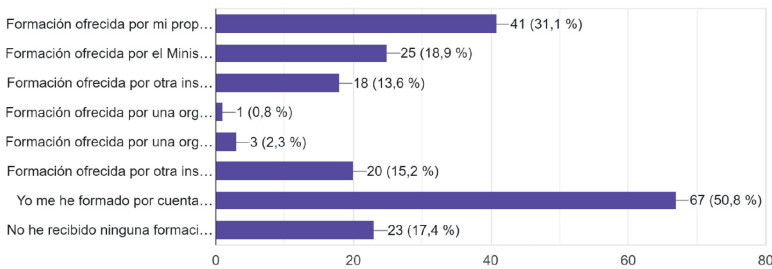
te, por los docentes y sus instituciones educativas, como se observa en el siguiente gráfico.

### Figura 11

#### *Participación en formación para el uso de TIC en el nuevo escenario de presencialidad (2022)*

20. Después del retorno a la presencialidad ¿Ud. participó o está participando de alguna formación para el uso de tecnologías digitales en el aula? Si necesita, puede marcar varias respuestas.

132 respuestas



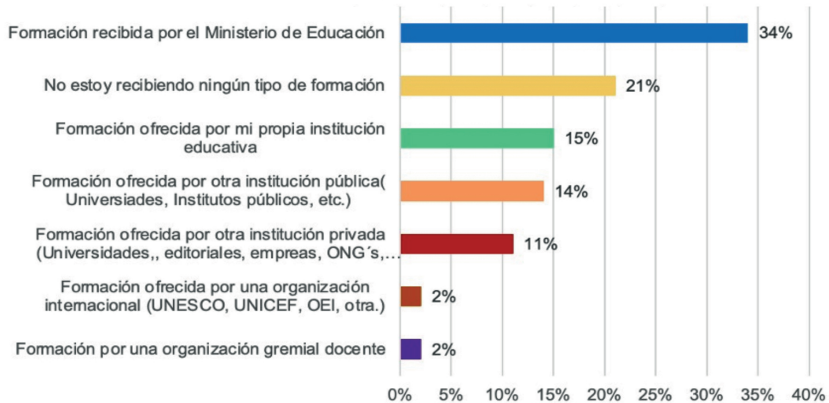
*Nota.* Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

Un porcentaje importante de docentes han participado en actividades formativas, el dato interesante es que casi el 51 % mencionan que se han formado por cuenta propia; 31 % han recibido formación en su propia institución; el 32 % han participado en formaciones de diferentes organizaciones; el 19 % en actividades promovidas por el Ministerio de Educación y el 17 % no ha recibido ningún tipo de formación.

En comparación, la encuesta de noviembre del 2020 registró datos que se observan en el siguiente gráfico. Al comparar ambas situaciones, se encuentra que en 2022 bajó el porcentaje de docentes que no han recibido formación (de 21 % en 2020 a 17,4 % en 2022), la participación de las instituciones educativas en los procesos de formación se duplicó en 2022, decreció la participación en formaciones desde el Ministerio de Educación (34 % en 2020 a 18,9 % en 2022) y aumentaron considerablemente los esfuerzos de los propios docentes para su desarrollo profesional.

## Figura 12

### *Formación para el uso de TIC para trabajar en modalidad virtual (2020)*



*Nota.* tomado de: Robalino, Crespo, Villagómez y Ortiz (2021). Encuesta aplicada en octubre-noviembre 2020.

Esta información es esencial para pensar las políticas y estrategias de desarrollo profesional docente.

## **La percepción acerca de la situación de los estudiantes y las respuestas desde las instituciones educativas y los equipos docentes**

### **Vacíos en los aprendizajes y cambios de comportamientos**

Las y los docentes perciben una fuerte afectación en el aprendizaje y la atención de los estudiantes a causa de la pandemia, período en el que predominó la educación a distancia, en especial virtual.

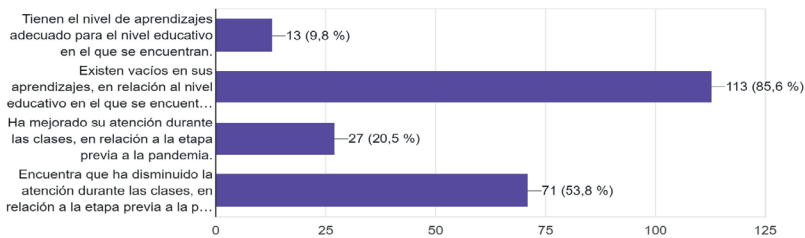
Sobre el nivel de los aprendizajes, como se puede ver en el siguiente gráfico, el 86 % de docentes que respondieron la encuesta consideran que hay vacíos o retrasos en relación al nivel educativo que están cursando las y los estudiantes; un 54 % de docentes perciben que ha disminuido la atención durante las clases; casi 21 % encuentran que la atención ha mejorado y solo un 10 % considera que el nivel de aprendizajes es el adecuado para el nivel educativo en que se encuentran. La

situación resulta más compleja si se trata del nivel de lectoescritura de niñas o niños de los primeros años de la educación básica, que demandan redobladados esfuerzos pedagógicos por parte de las y los profesores.

### Figura 13

*Percepción de las y los docentes sobre el nivel de los aprendizajes de las y los estudiantes al regresar a la presencialidad*

26. En relación a los aprendizajes de los estudiantes, considera que al regresar a la presencialidad. Si necesita, puede marcar hasta dos respuestas.  
132 respuestas



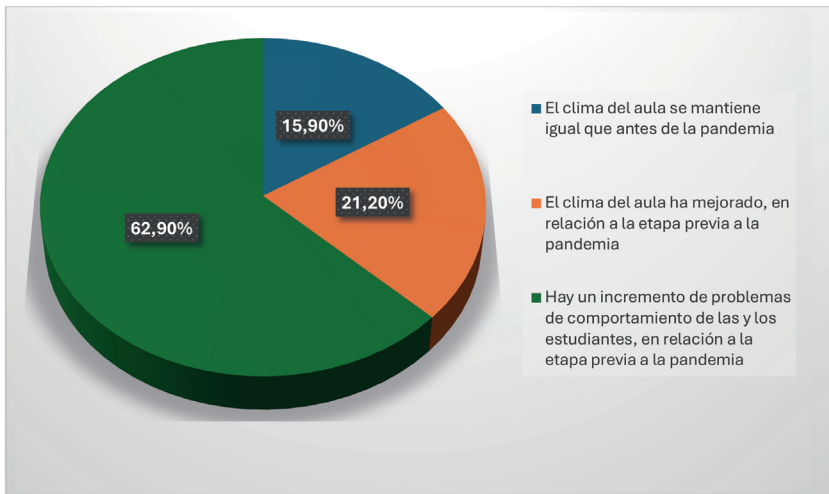
*Nota.* Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

En relación al clima del aula, uno de los más importantes factores asociados al logro educativo (UNESCO y LLECE, 2015), el 63 % de profesores considera que hay un incremento de problemas de comportamiento de los estudiantes en comparación con el período anterior a la pandemia; el 16 % percibe que es igual y un 21 % que ha mejorado, según se ve en el siguiente gráfico.

La mayoría de las y los docentes coinciden en señalar que los cambios en el comportamiento de un número importante de los estudiantes es el principal problema dentro de las aulas y las instituciones educativas, pues afectan la convivencia respetuosa con sus pares y docentes. Así, se mencionan de modo recurrente actitudes de agresividad, de resistencia a seguir normas de respeto, de maltrato verbal a compañeros, de hiperactividad, de falta de interés por las actividades escolares y de incumplimiento de las tareas.

### Figura 14

#### *Modificación del clima del aula al retornar a la presencialidad*



Nota. Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

Esos datos son consistentes con estudios que muestran el efecto de la pandemia en el aprendizaje de las áreas cognitivas principales en los sistemas educativos, en su rendimiento actual y en los comportamientos de las y los estudiantes como efecto del confinamiento y las limitaciones de socialización durante un período prolongado (UNICEF y MINEDUC, 2020).

Adicionalmente, un poco más de la mitad de las y los docentes encuestados señala que en sus clases regulares hay estudiantes en situación de discapacidad que demandan una mayor atención que durante el período anterior a la pandemia. Esta condición ocurre en el contexto de sistemas educativos que abrieron las aulas para la inclusión al sistema regular de estudiantes con situaciones de discapacidad, una decisión de política pública orientada a garantizar el derecho a la educación de todas y todos, pero, lamentablemente, sin el acompañamiento de estrategias y medidas para fortalecer los equipos profesionales de las instituciones educativas con especialistas que contribuyan a que las políticas de inclusión sean efectivas.

## **Cambios en las prácticas docentes y el trabajo al interior de las instituciones**

Durante la pandemia, ministerios de educación e instituciones educativas tomaron diversas decisiones para continuar con el servicio educativo a distancia, en especial a través del internet. En el caso del Ecuador, el Ministerio de Educación en el primer año de pandemia dispuso lo que se denominó la “priorización curricular”, que consistió en orientar a las y los maestros a realizar adaptaciones para cubrir temas considerados esenciales. Las instituciones educativas, por su lado, realizaron esfuerzos para apoyar a los docentes en el desarrollo de aspectos relacionados con cuidado y protección de la salud, nutrición, contención emocional, convivencia, manejo de TIC, etcétera.

Al mismo tiempo, los diagnósticos, estudios y reflexiones generados por organismos nacionales e internacionales, públicos y de la sociedad civil, levantaron la necesidad de convertir la pandemia en una oportunidad para discutir la pertinencia de los enfoques y contenidos curriculares, la identificación de qué realmente importa que aprendan las y los estudiantes y cuáles son las estrategias y prácticas pedagógicas más efectivas para atender la diversidad de familias y estudiantes.

Una pregunta central, entre otras, ha cruzado estas preocupaciones y está referida a clarificar la siguiente cuestión: ¿cuáles son las condiciones clave desde la educación para la formación ciudadana, el cuidado de la vida, la protección del ambiente y el planeta? Varios temas interesantes aparecen en las respuestas de los docentes.

### **Adaptaciones curriculares, nuevas estrategias y recursos pedagógicos**

En esta dirección, la encuesta realizada en noviembre del 2022 indagó algunas cuestiones relacionadas con las prácticas pedagógicas de las y los docentes con el retorno a la presencialidad y aparecen datos interesantes para avanzar en cambios sustantivos en el sistema e instituciones educativas. Así, 7 de cada 10 docentes señalan que están implementando modificaciones en los contenidos curriculares porque han cambiado las necesidades de los estudiantes; 6 de cada 10 están introduciendo nuevas estrategias pedagógicas mediante actividades que involucran juegos y experiencias lúdicas porque han notado una disminución de la atención de los estudiantes; 4 de cada 10 profesores están realizando actividades de apoyo emocional a las y los estudiantes,

mientras que 1 de cada 10 docentes señala que retomó la misma planificación y los mismos contenidos curriculares que desarrollaba antes de la pandemia.

Estas respuestas son bastante consistentes con el dato que se registró hace dos años en la encuesta del 2020, cuando cerca del 64 % de docentes señaló que al retornar a las clases presenciales el contenido debería “retomarse parcialmente” y que debería trabajarse en adaptaciones curriculares para responder a las nuevas condiciones de los entornos educativos.

## **Decisiones compartidas y fortalecimiento del trabajo en equipo**

Otro aspecto interesante está referido al trabajo en equipo al interior de las instituciones educativas. Alrededor del 65 % de docentes señala que han tomado decisiones conjuntas para apoyar la recuperación de los aprendizajes de los estudiantes y manejar adecuadamente los problemas de comportamiento y convivencia escolar; 4 de cada 10 reconocen que al regresar a la presencialidad se ha incrementado el trabajo en equipo entre las y los docentes; mientras 1 de cada 10 considera que cada docente trabaja por cuenta propia.

Por otra parte, más del 80 % de profesores que respondieron la encuesta reconocen el apoyo de sus instituciones educativas, en diferente medida, a través de reuniones, intercambios y capacitaciones para evaluar las lecciones que ha dejado la pandemia, mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el clima del aula, fortalecer el trabajo en equipo, etcétera. Mientras que alrededor del 16 % de docentes señalan que no han recibido ningún tipo de apoyo en sus instituciones.

Acerca del apoyo recibido desde el Ministerio de Educación, 4 de cada 10 docentes refieren que no han recibido ayuda; un número de docentes similar manifiesta que recibieron capacitaciones para abordar el aprendizaje de los estudiantes, realizar apoyo emocional y evaluar las lecciones de la pandemia; mientras que casi 2 de cada 10 docentes indican que no fue necesario ningún tipo de apoyo porque el retorno no cambió su trabajo.

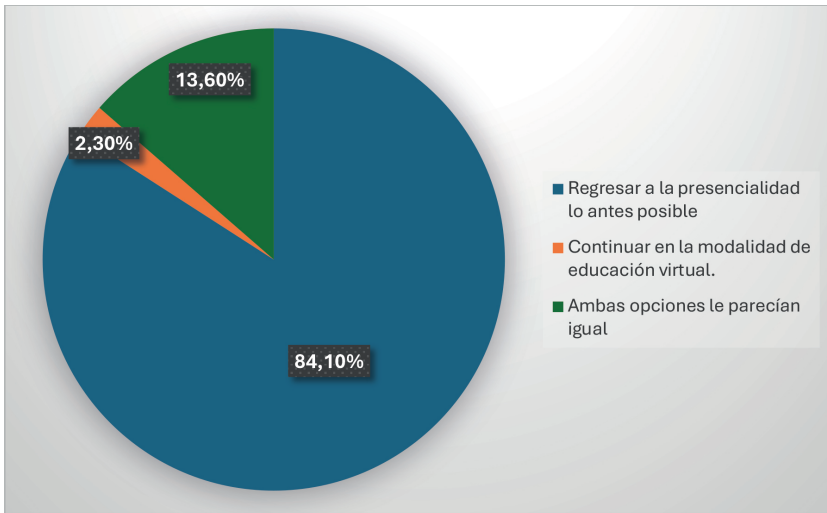
## **El valor de la socialización y las interacciones personales para el aprendizaje**

Dada la experiencia del trabajo a distancia durante la pandemia, se consideró interesante preguntar a las y los docentes acerca de su

preferencia en relación a la modalidad educativa. Como se aprecia en el siguiente gráfico, la gran mayoría (84,1 %) respondió que quería retornar a la presencialidad lo antes posible; casi el 14 % indicó que ambas opciones le parecían bien y apenas el 2 % prefería seguir en modalidad de educación virtual.

### Figura 15

*Preferencias docentes en cuanto al retorno a la presencialidad*



Nota. Encuesta aplicada en noviembre de 2022.

Las principales razones de las y los docentes para preferir mayoritariamente el trabajo presencial están asociadas de modo directo al aprendizaje de los estudiantes y, en particular, a la certeza de que los procesos formativos en la educación básica y la educación secundaria dependen, en gran medida, de las interacciones presenciales, las experiencias compartidas y los espacios de socialización en las aulas y las instituciones educativas, como está ampliamente documentado (Elacqua *et al.*, 2020; UNESCO y BID, 2020; UNICEF, 2020)

Algunas respuestas que se transcriben a continuación traducen estas certezas y compromisos: “En el trabajo de educación con niños es muy importante el contacto social con sus pares y con docentes”, “Es mejor estar con los niños en el aula porque veo lo que aprenden”, “El

aprendizaje con niños menores de 5 años es mucho mejor de forma presencial”, “Para que los estudiantes mejoren sus conocimientos y poder ir llenando los vacíos que fueron quedando por la educación virtual”, “Es indudable que la relación personal con el estudiante es importante para el desarrollo psicoemocional, intelectual y académico”, “No todos los estudiantes cuentan con un dispositivo o con internet para estar en clases virtuales”, “Porque el afecto y contacto personal es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, “Para los estudiantes de educación primaria las clases virtuales no son el método más adecuado ni eficaz para un aprendizaje efectivo”. Estas son algunas de la casi totalidad de respuestas que van en la misma dirección.

Las y los docentes reconocen también el involucramiento de las familias en el período de educación virtual y el efecto que tienen las desigualdades en el acceso a la conectividad y a los equipos tecnológicos sobre los procesos educativos y el aprendizaje.

La certeza de los docentes respecto del valor insustituible de la presencialidad se corresponde con la alegría y tranquilidad con que sienten el retorno a la presencialidad y a la interacción directa con sus colegas y estudiantes, lo cual no impide que existan preocupaciones por el aumento de la carga laboral e inseguridad por el futuro laboral.

## **Algunas conclusiones finales**

El presente esfuerzo de investigación es un paso inicial en esa perspectiva y coloca algunos temas importantes para el conocimiento del trabajo docente en la “nueva” presencialidad en las aulas y las instituciones educativas.

La información disponible sobre la situación del trabajo docente con el retorno a la presencialidad todavía es escasa. Es importante emprender estudios a profundidad que exploren los cambios y/o permanencias relacionadas con el impacto de la pandemia y los escenarios del retorno a la presencialidad, para levantar información que aporte a las políticas docentes.

La incorporación de las TIC en la cotidianeidad de las escuelas y el trabajo de las y los profesores ha tenido un fuerte impulso en estos años de pandemia y se mantiene, hasta el momento, en el contexto del retorno a la presencialidad.

En las instituciones que tienen condiciones para la incorporación de las TIC, las y los docentes han incrementado notablemente el empleo

de las tecnologías en sus prácticas pedagógicas, mostrando que han desarrollado capacidades y competencias para su uso educativo.

La mayoría coincide en señalar las ventajas de usar tecnologías para el aprendizaje y el trabajo docente si se utilizan adecuadamente, con un sentido pedagógico y adaptadas a las condiciones del contexto; asimismo, valoran el aporte que brindan para optimizar el tiempo de trabajo y mejorar el desempeño.

Las y los docentes, de la misma forma, están aprovechando las TIC también para la realización de tareas de evaluación, administrativas, elaboración de reportes, comunicación con colegas y familias, etcétera.

Las y los docentes valoran las ventajas de las TIC para mejorar su desempeño laboral, desarrollar procesos formativos más cercanos a los intereses de los estudiantes y aprovecharlas para su propia formación.

Un alto porcentaje de docentes participantes en la encuesta consideran que las TIC han contribuido a mejorar su rendimiento laboral. Sin embargo, también hay datos que muestran que pueden significar una nueva carga laboral y afectar sus tiempos personales, si no son parte de estrategias institucionales de apoyo al trabajo docente que establezcan acuerdos para facilitar y optimizar su labor sin irrumpir en los tiempos personales y familiares del profesorado.

Este trabajo muestra la percepción de las y los docentes sobre los problemas de aprendizaje y comportamiento que afectan a los estudiantes después de dos años en modalidad virtual. Un aspecto relevante es la constatación de las dificultades de aprendizaje y de comportamiento de los estudiantes.

Destaca el dato que los equipos docentes estén tomando decisiones en conjunto para encontrar estrategias para atender a las necesidades de las y los estudiantes, y que las instituciones educativas hayan asumido un rol importante en la implementación de apoyos formativos para responder a estas situaciones complejas, así como ayudar a la recuperación de los aprendizajes y al manejo de los problemas de comportamiento asociados al tiempo de confinamiento durante la pandemia.

Este rol de las instituciones educativas abre una línea de investigación, reflexión y propuesta sobre las oportunidades de promover, en un marco de políticas de desarrollo docente, procesos formativos contextualizados y vinculados a la práctica de las y los docentes

Pese a la importante valoración de la incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas y el trabajo docente, también se levantan alertas importantes que se agrupan alrededor de dos temas: la carga

laboral adicional que puede representar el empleo de tecnologías en las aulas; y los déficits de conectividad y equipamiento en las instituciones educativas, especialmente en las instituciones educativas ubicadas en la ruralidad y en zonas periféricas de las ciudades.

Los resultados de la encuesta reportan que más del 50 % de docentes participantes en la encuesta mencionan un incremento del tiempo dedicado a la preparación de clases y materiales y recursos pertinentes para aprovechar las tecnologías. Se requieren estudios más profundos para identificar en qué medida este incremento de tiempo se transforma en una carga laboral, si es adicional a otras tareas o si obliga a las y los docentes a llevar trabajo a casa.

Por otra parte, las oportunidades de acceso a la conectividad y la utilización de las TIC no corresponden a la totalidad de las instituciones educativas: las brechas de desigualdad en el acceso a conectividad, internet y equipos persisten, en especial en las zonas rurales, donde las instituciones y las familias no tienen acceso al uso de las TIC en los procesos formativos y educativos.

En este sentido, se levanta una alerta especial respecto a la prioridad de atender las necesidades de conectividad, internet, telefonía móvil, equipamiento y acceso a recursos digitales en las instituciones educativas y también en los hogares de las y los estudiantes.

Las respuestas de las y los docentes y de las instituciones para atender la complejidad de la situación del aprendizaje y los cambios en el comportamiento de los estudiantes son expresiones del compromiso ético y profesional con su tarea y, finalmente, con la garantía del derecho humano a la educación.

Resulta esencial profundizar y ampliar la exploración de las condiciones de trabajo docente con el retorno a la presencialidad y en un contexto en que se observan efectos importantes en estudiantes, docentes y familias como resultado del confinamiento y la educación a distancia, en especial virtual. De este modo, se logrará aportar a las políticas docentes que incluyan el desarrollo profesional y la valoración social del trabajo docente.

Esta encuesta no aborda otro tema de fondo relacionado con el abandono de estudiantes durante el período de pandemia, lo que representa un tema de estudio y de respuesta emergente en los sistemas educativos.

Finalmente, está sobre la mesa la necesidad de generar conocimiento para responder a la pregunta: ¿Cuánto aprendimos de la

pandemia para garantizar, efectivamente, el derecho humano a la educación de todos y todas? es una pregunta que tiene el riesgo de quedarse sin respuesta.

Este ejercicio de investigación es un primer paso exploratorio y abre el camino para un trabajo más amplio y profundo para conocer qué cambió y qué se modificó en la vida escolar y en el trabajo de los docentes después de uno de los períodos más complejos para la educación en los países.

## Referencias bibliográficas

- Elacqua, G., Navarro-Palau, P., Prada, M. F. y Soares, S. (2020). *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #5: Educación a distancia, semipresencial o presencial: ¿Qué dice la evidencia?* BID. <https://publications.iadb.org/es/hablemos-de-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe-5-educacion-distancia-semipresencial-o>
- Martínez, D. (2021, 6-8 de septiembre). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. LASA 2001 Latin American Studies Association XXIII International Congress Washington DC. IIPMV-CTERA. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/uploads/20101010114346/abriendo.pdf>
- Oliveira, D., Junior, E. y Clementino, A.M. (coords.). (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia. Una mirada regional latinoamericana*. IEAL; CNTE; Red Estrado.
- Robalino, M., Crespo, C., Villagómez, M. S. y Ortiz, M. E. (2021). Docentes en primera línea de respuesta a la emergencia sanitaria en un contexto de vulneración de derechos en el Ecuador. En D. Oliveira, E. Junior y A. M. Clementino. (coords.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia. Una mirada regional latinoamericana*. (pp. 223-256). IEAL; CNTE; Red Estrado. <https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/ac93a257c8bad174d1270b170a85e367.pdf>
- Robalino, M.; Crespo, C.; Ortiz, M. E. y Villagómez, M. S. (2021). *Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza*. Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20183>
- UNESCO y BID. (2020). *Reporte. Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe: claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. UNESCO Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375059>

- UNESCO y LLECE. (2015). *Informe de resultados TERCE. Factores asociados*. UNESCO Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- UNICEF, Ecuador. (2020). *Programa de Cooperación. Ecuador. 2019 – 2022*. <https://www.unicef.org/ecuador/media/9161/file/Programa-de-Cooperacion-ECUADOR-2019-202.pdf.pdf>
- UNICEF y MINEDUC Ecuador. (2020, agosto). *Monitoreo del Sistema Educativo. Situación de emergencia sanitaria*. (Presentación de resultados).

## **Autores**

### ***Magaly Robalino Campos***

Investigadora en el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas, CENAISE-Ecuador. Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Magíster en Liderazgo y Desarrollo Educativo por la Universidad Central del Ecuador. Miembro de la Coalición por el Derecho a la Educación en el Ecuador. Integrante de la Red Estrado Ecuador. [magalyrobalino@hotmail.com](mailto:magalyrobalino@hotmail.com)

### ***Yuri Robalino***

Licenciado en Pedagogía, Mención en Liderazgo Educativo. Magíster en Gerencia de proyectos educativos y sociales. Profesor con 35 años de experiencia en los diferentes niveles educativos: preprimaria, primaria, secundaria y universitaria. Autor y coAutor de textos para educación primaria y módulos y guías para capacitación y formación continua de docentes.

# Brechas y desafíos del retorno a la presencialidad en el sistema educativo

*Diana Castellanos Vela*

diana.castellanos@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-6651-6857>

*Yolanda Hernández Mosquera*

yolandag.hernandez@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0007-8017-3508>

## Introducción

La política educativa no es estática, se va transformando conforme las sociedades van adaptándose a los cambios que tienen un impacto local o global, como es el caso de la reciente pandemia a causa del COVID-19, que tuvo incidencia directa sobre las relaciones entre las personas e incluso con sus entornos. La mayor parte de la población estudiantil a nivel mundial pasó por la experiencia de tener clases presenciales y, de pronto, tener otras formas para continuar con su proceso educativo debido al aislamiento social y al distanciamiento físico dispuestos por las Autoridades sanitarias a nivel mundial como medidas de bioseguridad para controlar la crisis sanitaria.

Para algunas familias, esta experiencia significó una oportunidad para generar o aprovechar los procesos de aprendizaje de diversas maneras. Sin embargo, para otras, la pandemia tuvo fuertes impactos en muchos aspectos de su vida, llegando incluso a afectar la continuidad del proceso educativo.

Actualmente, han transcurrido casi tres años desde la declaratoria de la crisis sanitaria. Muchos países, como el Ecuador, se encuentran enfrentando satisfactoriamente los efectos sanitarios de la pandemia, aunque no ha sido controlada en su totalidad; a pesar de ello, en el ámbito educativo, el retorno a la presencialidad ha significado un gran desafío debido a las múltiples circunstancias y necesidades de las familias, que

no se reducen a la garantía del acceso a la educación, sino a todas las condiciones que garanticen el bienestar de las y los estudiantes.

Las instituciones educativas no son únicamente un lugar de aprendizaje y de intercambio de saberes, son también un fundamental espacio cultural y de socialización que promueve la afirmación de cada estudiante, la construcción de su identidad así como de su proyecto de vida. Entre los aspectos a los cuales el mundo le ha prestado mucha atención a raíz de esta pandemia es a lo socioemocional y a las múltiples problemáticas relacionadas con la salud mental; es así que los esfuerzos institucionales han fortalecido sus estrategias de formación integral, comprendiendo todas sus posibilidades en el marco del desarrollo de las personas y de las sociedades.

Desde este enfoque integral de la educación, el espacio educativo se convierte en una posibilidad para generar múltiples aprendizajes que son útiles para toda la vida y aportar a construir una sociedad que reflexione sobre los conocimientos, pero también sobre las relaciones entre las personas.

En este documento se abordan algunas de las problemáticas que han sido visibles en el ámbito educativo con el surgimiento de la pandemia y a las cuales las autoridades han tenido que considerar y prestar mucha atención, a fin de dar una respuesta oportuna y creativa; por tanto, también se realizará un breve recorrido por las principales estrategias que se han implementado en el país y desde el ámbito de la educación básica y media, para que, en el proceso de superación de la pandemia y del retorno a la presencialidad, se garantice el derecho a la educación desde un sentido amplio e integral.

## **Habilidades sociales y lenguaje**

Uriarte (en Díaz y Pinto, 2017) menciona que la escuela falla cuando no brinda respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todo el estudiantado y no compensa las limitaciones de origen social o familiar. Adicionalmente, en contextos como América Latina, se puede deducir que la escuela también falla cuando no es una posibilidad para todos y para todas. Es decir, cuando no se han eliminado todas las barreras para su acceso, responsabilidad que no es solamente de quien ejerce la rectoría de la política educativa, sino de todas las instituciones a cuyo cargo está el garantizar el bienestar integral de las personas.

Durante el aislamiento, a nivel mundial, las instituciones educativas generaron estrategias para garantizar la continuidad de la educación.

Algunos países implementaron clases virtuales, guías de estudio y otros elementos que promovieron el acercamiento de las aulas a los hogares; además, en algunos países como en el Ecuador, se fortaleció la transmisión de programas educativos a través de radio y televisión, dirigidos a estudiantes de diferentes ciudades.

Distintas fuentes dan cuenta de cómo la Pandemia del COVID-19 profundizó la problemática de los niños, niñas y jóvenes que se encontraban fuera del sistema educativo (UNICEF, 2021; INEC, 2021). Cabe preguntarse cómo las familias, la sociedad y el Estado pueden garantizar su desarrollo integral y la construcción de sus proyectos de vida. Es fundamental reconocer el rol que tiene la escuela en los procesos de interacción social, por constituir uno de los principales entornos que permite a niños, niñas y adolescentes socializar con sus pares y desarrollar habilidades para esta interacción.

Esta realidad de no tener el espacio físico de la escuela se convirtió en una generalidad para las y los estudiantes en el Ecuador debido a las medidas de bioseguridad, en donde se redujo drásticamente el contacto físico con las personas de los entornos más allá de la familia. Esto provocó también limitaciones para que las y los profesionales de la educación pudieran acompañar el proceso educativo de los educandos, pero también para la identificación oportuna de dificultades o alertas en su desarrollo integral, entre ellas las habilidades sociales y de lenguaje.

En la actualidad, las preocupaciones en el ámbito educativo son distintas, debido a que se han retomado casi en su totalidad las actividades presenciales, sin embargo, los efectos de la pandemia son evidentes. Muchos/as estudiantes presentan dificultades para socializar, para expresar sus emociones, estados de tensión provocados aún por diferentes experiencias vividas durante la crisis sanitaria, limitaciones para comunicarse asertivamente, agregado a otra serie de necesidades específicas que ponen en riesgo el tan anhelado desarrollo integral.

Si bien estas problemáticas se evidenciaron con la pandemia, no todas se produjeron a partir de esta. Precisamente la evidencia de estos efectos permite la comprensión de las falencias en el desarrollo de las habilidades de las y los estudiantes y personas en general, lo que se tradujo en dificultades para enfrentar las adversidades que se presentaron.

Durante la crisis sanitaria, los y las estudiantes no recibieron las estimaciones suficientes para garantizar un aprovechamiento ideal del proceso educativo, realidad que no solo es evidente en el Ecuador. Existen estimaciones que afirman un retroceso en materia educativa

de al menos dos décadas en regiones como América Latina, teniendo mayor repercusión sobre la población de menores recursos y de zonas rurales. Este es un gran impacto no solo para la realidad del presente, también tendrá efectos a largo plazo, sobre todo en el desarrollo del proyecto de vida de las poblaciones afectadas.

La escuela, por tanto, juega un papel fundamental para mitigar estos efectos, porque, por un lado, fomenta estos estímulos y, por el otro, aporta a la construcción de entornos que sean capaces de reflexionar y asimilar los parámetros que socialmente han sido considerados como aceptables o valorados de manera positiva, fortaleciendo también la responsabilidad sobre su propio desarrollo y el entendimiento de que no todos los deseos pueden ser satisfechos de manera inmediata. Es decir, desarrollar, fortalecer habilidades para la vida:

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en 1999, define las habilidades para la vida o competencias psicosociales como “la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos para la vida diaria”. Estas habilidades, se adquieren en el trayecto de nuestras vidas a través de la experiencia directa, por medio de un entrenamiento intencional, mediante el modelado o la imitación. (OMS, s/f)

Las habilidades para la vida de cada persona están compuestas por sus reacciones habituales y por las pautas de conducta que ha generado durante el proceso de aprendizaje de conocimientos específicos, desarrollo de sus potencialidades y habilidades requeridas para una adecuada participación en la vida social. (UNICEF, 2017)

La Organización Mundial de la Salud ha planteado un conjunto de habilidades para la vida que, si bien pueden ser definidas y clasificadas de manera amplia y diversa, ha catalogado como: emocionales (3 habilidades), cognitivas (4 habilidades) y sociales (4 habilidades). Dentro de estas últimas se encuentra la comunicación asertiva, que se fundamenta en el ejercicio del derecho a expresarse, a afirmar su ser y a establecer límites en las relaciones sociales.

Estas habilidades no se desarrollan fuera del contexto sociocultural, es decir, las personas las desarrollamos a lo largo de nuestra vida, en virtud de las experiencias en la interacción con las otras personas. Con un acompañamiento adecuado, este desarrollo estará orientado hacia que las personas puedan ejercer sus derechos, por tanto, esa es la apuesta de su desarrollo en el contexto educativo también.

Con el confinamiento, niños, niñas y adolescentes pasaron mucho más tiempo en casa y, a pesar de contar en su mayoría con acceso a recursos tecnológicos, se vio muy reducida la posibilidad de interactuar con sus pares y también con sus docentes, lo que dificultó también a las y los docentes la capacidad de identificar alertas de desarrollo integral, como son las relacionadas con el lenguaje. La situación es más compleja cuando existen necesidades educativas específicas, porque estas requieren de un acompañamiento especial. Es este contacto el que brinda las posibilidades idóneas para el desarrollo o fortalecimiento de las habilidades socioemocionales como las del lenguaje, donde interactúan una serie de componentes cognitivos, físicos, genéticos, etc., evidentes, por ejemplo, en la fluidez del habla.

## **Brechas de aprendizaje**

Históricamente, en el Ecuador, han existido brechas de aprendizaje, que responden en gran parte a las grandes brechas de desigualdad de condiciones de vida. En el ámbito educativo pueden estar relacionadas con el género, el nivel socioeconómico de sus familias, su contexto sociocultural u otros factores, entre ellas, la presencia de la violencia que viven las y los estudiantes. Según UNICEF (2021), previo a la pandemia 7 de cada 10 estudiantes de séptimo de educación básica tenían un nivel insatisfactorio o elemental en lenguaje y matemática.

Con el surgimiento de la pandemia, durante aproximadamente dos años el sistema educativo se vio obligado a optar por un modelo de educación no presencial para el cual no estaba preparado, por lo que tuvo que generar y mejorar aceleradamente las estrategias para un aprendizaje no presencial, apoyándose en elementos posibles de ser utilizados a través del uso de la tecnología, de recursos educativos diversos y de medios de comunicación.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC (2021), durante el 2020 en el Ecuador solamente el 53 % de las familias tenían acceso a internet desde sus hogares, cifra que alcanzaba apenas el 34 % en el caso de las familias de zonas rurales.

Dos grandes problemáticas que tuvieron que enfrentar los y las docentes para el proceso educativo en esta modalidad tienen que ver con la conectividad a nivel nacional, donde el 36 % de docentes dijo que sus estudiantes no pueden conectarse y el 21,7 % dijo que no tiene conectividad. Adicionalmente, problemas estructurales como la necesidad de garantizar los medios de vida: el 2 % de docentes a nivel nacio-

nal piensa que sus estudiantes quieren dejar de estudiar para trabajar y el 7,9 % dice que sus estudiantes ya están trabajando para ayudar económicamente a sus familias (MINEDUC y UNICEF, 2022).

El uso de las tecnologías en el sistema educativo previo a la pandemia no había sido considerado un elemento tan importante para la continuidad del proceso educativo como lo fue durante la pandemia, donde se evidenció la existencia de una brecha en el acceso a dispositivos electrónicos y a la conectividad, profundizando aún más la brecha en el aprendizaje por la suma de este nuevo elemento.

Según la presentación de los resultados sobre el estudio “Impactos psicosociales de la pandemia del COVID-19 en Estudiantes en Ecuador” realizado entre el Área de Salud de la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, el Comité de Salud Mental de Unión Estudiantil y colegas colaboradores, a raíz de la pandemia se ha incrementado el número de adolescentes y jóvenes que presentaron depresión y ansiedad y, además, 6 de cada 10 jóvenes tiene una sensación de insatisfacción sobre lo aprendido en la modalidad virtual; estos resultados coinciden con la estimación de UNICEF (2021) que afirma que 6 de cada 10 estudiantes consideran que están aprendiendo menos.

Para el sistema educativo, la presencia de la pandemia significó un reto de adaptación e innovación para lograr la continuidad del proceso educativo. Sin embargo, los esfuerzos por reducir los impactos de la pandemia siguen siendo necesarios, porque a pesar de haber superado la crisis sanitaria aún hace falta trabajar sobre las brechas de aprendizaje que siguen existiendo, sin desconocer la necesidad de trabajar sobre las brechas de acceso a la tecnología, la que no tiene que ver solamente con el acceso a los dispositivos electrónicos y a la conectividad, elementos ahora fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **Bienestar y habilidades socioemocionales**

Existen muchas definiciones para las habilidades socioemocionales, sin embargo, de manera general se puede mencionar que corresponden a un conjunto de herramientas que las personas desarrollan durante su vida para entender y regular sus emociones, y en la comprensión de que son parte de una sociedad y de grupos con los que comparten diferentes entornos.

La presencia de la pandemia evidenció que estas habilidades no están desarrolladas de manera satisfactoria en gran parte de la población estudiantil, lo que repercutió directamente en su bienestar.

El monitoreo que realizó el MINEDUC (Ministerio de Educación) con UNICEF (2022) a partir de la pandemia, evidencia que: “Solo 1 de cada 10 profesionales de DECES<sup>1</sup> dice que no atendió ningún caso de vulneración de derechos durante la emergencia sanitaria” (p. 41). Esto significa que las y los estudiantes experimentaron estas situaciones de manera frecuente.

Además, evidenció que la comunidad educativa también vivió procesos de duelo, ansiedad y angustia, depresión, violencia intrafamiliar e intentos autolíticos, incluyendo madres, padres, Autoridades educativas y otros profesionales de los departamentos de Consejería Estudiantil.

La pandemia limitó la posibilidad de que las y los estudiantes construyeran una convivencia con sus pares, proceso que es posible gracias a la coexistencia cotidiana en un espacio tan privilegiado como lo es la escuela y que, por tanto, tiene el potencial de convertirse en ese lugar donde se empeñan los esfuerzos individuales y colectivos para mejorar sus espacios de convivencia, así como incidir positivamente en la idea y expectativas sobre su futuro.

De ahí la apuesta para que la escuela se convierta en ese lugar donde se abordan los contenidos académicos y se posibilitan otros aprendizajes significativos más allá de lo cognitivo, lo que se expresa en un ambiente sano, seguro, es decir, de convivencia armónica, donde las habilidades socioemocionales son imprescindibles, pero también el ámbito que permite la identificación de alertas sobre la estabilidad emocional o integridad de las y los estudiantes y posibilita desarrollar espacios de descarga y sostenimiento emocional.

Otro de los aspectos que dan cuenta de que la escuela, como espacio escolar, garantiza el bienestar de los estudiantes, es cuando se potencian los factores protectores, su sentido de pertenencia, así como los vínculos con los grupos dentro y fuera del aula.

## Medidas de protección de derechos

Es importante resaltar que, gracias a las interacciones cotidianas en el aula, las y los docentes pueden reconocer particularidades de los contextos de sus estudiantes, es decir, en esta interacción se pueden conocer e identificar los riesgos o las situaciones de vulnerabilidad a los

-----  
1 Departamentos de Consejería Estudiantil.

que están expuestos los y las estudiantes en sus entornos, con objeto de tomar las acciones pertinentes para intervenir de manera adecuada.

El desarrollo integral de las y los estudiantes, sobre todo de aquellos que tienen menos de 18 años, amerita la integración de diversos procesos sociales, emocionales y cognitivos que son posibles en su interacción constante con sus múltiples entornos. Si bien la escuela constituye solo un espacio más, la formación y el ejercicio profesional de los y las docentes hace que, para muchos/as estudiantes, sea la escuela ese espacio que los protege de las situaciones que viven o vivieron en otros espacios.

De acuerdo con UNESCO y CEPAL (2020), el 51,2 % de niñas, niños y adolescentes que viven en zonas urbanas en América Latina reside en hogares con algún tipo de precariedad habitacional. Se afirma que niños, niñas y adolescentes que viven con precariedad habitacional grave tienen una mayor probabilidad de experimentar graves situaciones de riesgo no solo para su desarrollo integral, sino también para su salud y su vida. Estas situaciones, sumadas a la dificultad de acceso a otros servicios adecuados, favorecen una propensión a situaciones de abuso.

ONU Mujeres (s/f) menciona que, desde que se desató el COVID-19, quienes están en primera línea han revelado que se ha intensificado todo tipo de violencia contra las mujeres y las niñas, sobre todo, la violencia en el hogar, reconociendo como una de las causas la convivencia con sus maltratadores, es decir que, para muchas familias, las medidas de confinamiento significaron un incremento del tiempo con sus agresores que son parte del círculo familiar.

A pesar de que los análisis apuntan a una realidad con una fuerte presencia de situaciones de violencia, desde las instituciones del Estado tuvieron grandes limitaciones para detectarla y, por tanto, actuar oportunamente sobre ellas. Desde el 2018, el Ministerio de Educación cuenta con el Sistema de Registro de Casos de Violencia Sexual Detectados o Cometidos en el Sistema Educativo (REDEVI). En el 2019 se reportaron 3040 casos, mientras que en el 2020 fueron 1424, sin embargo, esto no significa una disminución de la violencia; evidencia las dificultades para detectarla por la ruptura del eslabón principal de la cadena de protección integral, la escuela.

Las instituciones e instancias que forman parte del sistema de protección integral de niñez y adolescencia se vieron obligadas a generar estrategias para brindar una atención a pesar de no poder hacerlo de manera presencial. Estas estrategias estaban orientadas a garantizar la

emisión de medidas de protección así como el acceso a la justicia para las víctimas.

En situaciones de emergencia como la que el mundo experimentó con la pandemia, las escuelas son un lugar fundamental para garantizar el bienestar y protección de niños, niñas y adolescentes debido a la posibilidad de monitorear los riesgos a los cuales están expuestos, actuar de manera oportuna y brindar las condiciones para la continuidad del proceso educativo.

## **Iniciativas del Ministerio de Educación para el retorno presencial**

El Ministerio de Educación tiene la misión de garantizar el acceso y la calidad de la Educación Inicial, Básica y Bachillerato a las y los habitantes del territorio nacional, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas. Por tanto, tiene un impacto directo sobre las experiencias de vida de las personas y sobre la construcción de su proyecto de vida.

Tanto para mitigar los impactos de la crisis sanitaria como para el retorno a las actividades presenciales, el Ministerio de Educación asumió el gran reto de garantizar el acceso, continuidad, promoción y culminación del proceso educativo, lo que implica garantizar el bienestar de las y los estudiantes así como de las y los profesionales educativos. A continuación, se describen las principales estrategias en este proceso:

- **Estrategia Puntos de Reencuentro**

La estrategia Puntos de Reencuentro (MINEDUC, 2022b) se enfocó en: “Generar espacios seguros para niñas, niños y adolescentes dentro de instituciones educativas donde la comunidad interactuó en la ejecución de actividades pedagógicas, socioemocionales, lúdicas. Estos espacios también permitieron reactivar los procesos sociales y de descarga emocional” (p. 6), acercar nuevamente a la población a las instituciones educativas y generar un diagnóstico situacional pedagógico básico de niñas, niños y adolescentes participantes.

Los niveles del Ministerio de Educación, desconcentrados en todo el territorio nacional, implementaron los puntos de reencuentro con 4 estaciones: registro, lúdica, pedagógica y socioemocional. Esta última, con el propósito de conocer el estado socioemocional, brindando un

espacio de descarga emocional y de socialización entre pares a través de tres recursos:

- Desarrollo de las actividades de la Estación Socioemocional: con metodologías lúdico-pedagógicas que permitieron establecer entornos seguros (lectura en voz alta, conversación literaria, juego escénico y ejercicio de respiración).
- Levantamiento de la Ficha de Observación Socioemocional: una ficha de observación que permitió identificar aspectos específicos del estado socioemocional de niños, niñas y adolescentes durante la interacción lúdico-pedagógica.
- Fortalecimiento de rutas de actuación: activación de acciones específicas a seguir en caso de identificar una necesidad de contención emocional emergente o situaciones de violencia.

Según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022b), esta estrategia alcanzó un total de 299 991 estudiantes a nivel nacional y se obtuvieron los siguientes resultados:

- El 90 % de niñas y niños expresan la emoción de la alegría, el 68 % la de la tristeza, el 40 % de sorpresa y el 36 % la del enojo.
- Existe progresividad en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la fluidez lectora en los subniveles elemental (2°, 3° y 4° EGB) y media (5°, 6° y 7° EGB).
- A partir de 9° EGB el desarrollo satisfactorio de habilidades relacionadas con la fluidez lectora se mantiene en el bachillerato.
- La exploración de los aspectos socioemocionales, con la metodología y los recursos utilizados, permitió generar espacios de confianza activos y participativos para descarga emocional e interacción entre pares.
- Los resultados de las escalas: *casi siempre, a veces y nunca* de todos los indicadores permitieron identificar alertas para realizar acciones de fortalecimiento de habilidades socioemocionales, de convivencia armónica en el hogar y de intervención profesional del Departamento de Consejería Estudiantil para apoyo, seguimiento/acompañamiento individual a niños, niñas y adolescentes.

- Se promovió la buena convivencia entre la comunidad educativa, se retomaron el diálogo y la participación activa entre la institución educativa y la comunidad.
  - Las instituciones educativas rurales interculturales bilingües y guardianas de los saberes fomentaron sus redes solidarias y avivaron las dinámicas culturales entre niñas, niños, adolescentes, padres-madres y adultos mayores que asistieron a ellas.
  - La estrategia promueve la convivencia pacífica, las acciones recursivas y potenció las propias capacidades de la comunidad educativa.
  - Se identificó que uno de los desafíos es fortalecer las capacidades en educación socioemocional de las y los docentes para garantizar una educación de calidad y calidez.
- 
- **Estrategia de vacunación en las instituciones educativas y retorno a la presencialidad**

El Plan Nacional de Vacunación impulsado por el Gobierno nacional inició su ejecución en el primer semestre del 2021. Para el Ministerio de Educación, este plan aportó para garantizar el retorno a las actividades presenciales en el ámbito educativo, iniciando con la inoculación de docentes, personal administrativo y de limpieza (MINEDUC, 2021a).

Por otro lado, el 21 de septiembre de 2021, el Ministerio de Educación expidió mediante Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2021-00051-A (MINEDUC, 2021d) los lineamientos para la aplicación del *plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas*, que fueron de aplicación obligatoria para todo el sistema educativo y tuvieron la finalidad de garantizar, en el marco de la emergencia sanitaria, la permanencia de las y los estudiantes en la educación. Para esto se propuso la aplicación de estrategias y herramientas contextualizadas que ponderen, en igualdad de condiciones, el derecho a la salud y a la educación de las personas que conforman la comunidad educativa.

El 16 de noviembre de 2021, el Comité de Operaciones de Emergencia aprobó el Plan de Retorno Seguro a clases, que contempló iniciar con bachillerato en Galápagos, posterior básica superior y bachillerato en el Distrito Metropolitano de Quito, seguido de educación básica y bachillerato a nivel nacional y, dependiendo del plan de vacunación, para estudiantes entre los 3 y 4 años (MINEDUC, 2021b).

- **Modelo educativo nacional. Hacia la transformación educativa**

Este Modelo (MINEDUC, 2022a) se define por la articulación de las interrelaciones de los actores de la comunidad educativa con el medio, sus flujos, conexiones y nudos, que permite que las instituciones generen acciones educativas innovadoras, pertinentes y significativas para sus protagonistas. Está fundamentado en ocho pilares:

- Educación flexible, ecléctica e interdisciplinaria.
- Contextualización y pertinencia cultural.
- Escuelas inclusivas, seguras y saludables.
- Educación para el desarrollo sostenible.
- Pertinencia en la formación docente.
- Plan de vida y orientación vocacional de los estudiantes.
- Ciudadanía digital.
- Corresponsabilidad frente a la libertad y autonomía.

Este Modelo tiene la finalidad de permitir que las personas puedan descubrir y ejercer su autonomía personal, que logren competencias de comunicación, resolución de problemas y pensamiento crítico.

El propósito con estudiantes es que disfruten del aprendizaje y desarrollen su autonomía paralelamente a sus responsabilidades; además, que construyan una trayectoria de vida para llegar a ser equitativos, justos, solidarios e innovadores, capaces de motivarse a sí mismos, Autorregular el aprendizaje y autoevaluar su eficacia y desarrollar habilidades y competencias.

El propósito con docentes es que diseñen el proceso de enseñanza-aprendizaje con una mirada colaborativa y cooperativa para generar experiencias que despierten aprendizajes significativos, a través del diálogo y la reflexión, para alcanzar los niveles de metacognición en el aprendizaje, en un proceso de aprender y desaprender. Se deben evaluar los aprendizajes de manera permanente, donde la comunidad educativa retroalimente y reconozca tanto los procesos de construcción del conocimiento como la trayectoria educativa del estudiante.

Por otro lado, la familia también tiene su participación siendo corresponsable de la educación de sus hijos e hijas, acompañando su

proceso educativo y la creación de su proyecto de vida. Estar informados, participar y colaborar, así como ser el soporte emocional de sus hijos, hijas o niñas y niños en el entorno familiar y el eje de su crianza y formación como seres humanos íntegros y responsables, educando con el ejemplo en la práctica de valores.

Finalmente, la comunidad participa en acompañar, cuidar a la institución educativa y promover la vinculación de la escuela con las entidades públicas, privadas y de la sociedad civil cercanas.

### • **Todos al aula**

Para el Ministerio de Educación (2022c) esta estrategia tiene la finalidad de aumentar la tasa de matrícula a través de la búsqueda territorial para identificar, focalizar y matricular a estudiantes potenciales que se encuentran fuera del sistema educativo. Establece las responsabilidades en el nivel central y en los niveles desconcentrados para generar:

- Brigadas puerta a puerta para la búsqueda territorial conformada por un líder de brigada y entre tres y cuatro actores educativos.
- Acciones complementarias en las instituciones educativas a través de llamadas telefónicas, talleres/reuniones con representantes, redes sociales, indagación con la comunidad educativa; ferias en articulación intersectorial; puntos de reencuentro promoviendo un trabajo colectivo para identificar potenciales estudiantes a través de la participación de la comunidad educativa, líderes comunitarios, organismos de la sociedad civil y la comunidad en general y el voluntariado que se suma a la búsqueda de estudiantes potenciales fuera del sistema educativo.
- Comunicación focalizada, implementando a nivel nacional estrategias como agenda de medios, campañas en redes sociales, perifoneo, *flyer* y *mailing* para abarcar a la población objetivo.

### • **Educación Integral en Sexualidad (EIS)**

Según lo expresa la UNESCO y se retoma en el documento del Ministerio de Educación, la Educación Integral en Sexualidad es:

Proceso de enseñanza y aprendizaje basado en un currículo, sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Aspira a pro-

veer a la niñez y a las personas jóvenes con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderen para hacer de su salud, bienestar y dignidad una realidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas y considerar cómo sus elecciones pueden afectar su propio bienestar y el de otras personas (UNESCO, ONUSIDA; UNFPA; ONUMUJERES; UNICEF y OMS, 2018). (UNESCO en MINEDUC, 2021c, p. 18)

Durante el 2022, el Ministerio de Educación ejecutó el proyecto de inversión denominado “Prevención del embarazo en niñas y adolescentes en el ámbito educativo” obteniendo los siguientes resultados:

- 8605 docentes de instituciones educativas de sostenimiento fiscal, de educación ordinaria, de 18 cantones priorizados formados en Educación Integral en Sexualidad y en rutas y protocolos para la atención frente a casos de embarazo, maternidad y paternidad en niñas, niños y adolescentes.
- 133 161 estudiantes de instituciones educativas de sostenimiento fiscal, de educación ordinaria, de 18 cantones priorizados participaron en procesos de Educación Integral en Sexualidad.
- 2356 profesionales de los departamentos de Consejería Estudiantil sensibilizados y/o capacitados en rutas y protocolos para la atención frente a casos de embarazo, maternidad y paternidad en niñas, niños y adolescentes.
- 41 recursos educativos digitales referentes a educación integral en sexualidad desarrollados, los cuales promueven el empoderamiento para la toma de decisiones informadas y el ejercicio de los derechos sexuales y derechos reproductivos.

La Educación Integral en Sexualidad busca que niñas, niños y adolescentes aprendan sobre sus derechos y puedan asegurar su protección a lo largo de sus vidas. Sus características son:

- Científicamente precisa: la información brindada a los estudiantes deberá tener base en evidencias científicas, contrario a originarse en prejuicios.
- Gradual: los contenidos están adaptados a la etapa de desarrollo y deben responder a las necesidades cambiantes de las y los estudiantes y sus contextos.

- Basada en derechos y género: promueve la comprensión del género como una construcción social, histórica y cultural, para visibilizar las estructuras de poder que mantienen desigualdades entre hombres y personas de otros géneros.
- Transformativa: deberá promover el cambio de patrones socio-culturales relacionados con la violencia, la discriminación y la desigualdad.
- Basada en un currículo: se realice o no en un espacio formal, la Educación Integral en Sexualidad debe tener objetivos de aprendizaje claros y pertinentes.

## **Educación a Distancia**

Además de estas acciones para garantizar el bienestar de las y los estudiantes en el retorno a la presencialidad, se construyó la Norma Técnica para la implementación de la Modalidad de Educación Formal a Distancia, que define los componentes y los procedimientos del Modelo de Educación Formal a Distancia. Este Modelo se caracteriza por la flexibilidad, autonomía y contextualización de los procesos educativos para el uso y aplicación de los elementos curriculares como los Indicadores o Criterios de evaluación, dado que se pueden contextualizar a las distintas realidades. Además, se basa en cinco ejes fundamentales: Autonomía del aprendizaje, Tutoría pedagógica, Apoyo familiar, Recursos Educativos y Acompañamiento socioemocional.

El 24 de noviembre de 2021, mediante Resolución No. MINEDUC-MINEDUC-2021-0005-R (MINEDUC, 2021e), se Autorizó la creación y funcionamiento de la Unidad Educativa Arupos para régimen Sierra-Amazonía y la Unidad Educativa Guayacanes para régimen Costa-Galápagos; ambas son instituciones educativas de sostenimiento fiscal, oferta ordinaria, modalidad a distancia y modelo pedagógico intercultural.

Durante los primeros meses del 2022, el Ministerio de Educación emitió los lineamientos para implementar el proceso de priorización de estudiantes para ser parte de la Unidad Educativa Guayacanes y para la Unidad Educativa Arupos, bajo los criterios de: movilidad humana, enfermedades terminales o catastróficas, víctimas de violencia sexual, física o psicológica, menores infractores, hijos de migrantes, adolescentes mayores de 14 años en condición de embarazo, maternidad o paternidad, adolescentes a partir de los 15 vinculados laboralmente, niñas, niños y adolescentes vinculados a formación deportiva de alto

rendimiento, adolescentes vinculados a la formación artística cultural profesionalizante.

De acuerdo con los registros administrativos del Ministerio de Educación (Datos abiertos del Ministerio de Educación), para el período 2022-2023, la Unidad Educativa Guayacanes tiene 424 estudiantes y la Unidad Educativa Arupos 337 estudiantes.

## Conclusiones

El sistema educativo ha tenido que responder a las transformaciones provocadas por la pandemia y tiene el desafío de empeñar sus esfuerzos para mitigar los impactos a corto, mediano y largo plazo en los aspectos cognitivos, sociales y emocionales.

La estrategia de vacunación para el Sistema Nacional Educativo significó la posibilidad de plantear un retorno progresivo a las actividades presenciales, reconociendo las oportunidades que esta modalidad presenta en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la protección a estudiantes de todas las edades, especialmente de niños, niñas y adolescentes. Además, reconociendo que la inclusión educativa es el ejercicio básico de las personas para la inclusión y la movilidad social ascendente.

La crisis sanitaria tuvo fuertes impactos sobre el proceso de aprendizaje, sobre la posibilidad de desarrollar y fortalecer las habilidades socioemocionales y las condiciones para garantizar la protección integral. La presencia de la pandemia, para el ámbito educativo, también significó una oportunidad para fortalecer los esfuerzos para el abordaje de los aspectos socioemocionales y de salud mental de estudiantes y de toda la comunidad educativa.

Para estados como el Ecuador, es necesario en el corto plazo considerar y abordar de manera integral las problemáticas evidenciadas o provocadas por la pandemia que inciden sobre el acceso, permanencia, promoción y culminación del proceso educativo. Sin embargo, se requiere un monitoreo permanente y la ejecución de nuevas estrategias para mitigar los impactos a largo plazo. En este marco, el impulso para la transformación educativa del país cobra gran relevancia. Esta transformación se basa en generar una reflexión sobre aquellos avances y logros alcanzados previo a la pandemia en materia educativa, aquellos aprendizajes e impulsos que se dieron en el marco de la situación de crisis y todos estos retos que quedan aún por atender. Todo esto con la finalidad de contar con un sistema educativo nacional pertinente, que

se sustente en un desarrollo integral y en aprendizajes de calidad, y que cambie de forma oportuna a fin de preparar a las nuevas generaciones para un futuro que aún no alcanzamos a imaginar.

## Referencias bibliográficas

- Díaz, C. y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio sobre el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1). [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0328-97022017000100005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022017000100005)
- INEC (2021). *Indicadores de tecnología de la información y comunicación. Boletín Técnico N° 4*. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas\\_Sociales/TIC/2020/202012\\_Boletin\\_Multiproposito\\_Tics.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2020/202012_Boletin_Multiproposito_Tics.pdf)
- MINEDUC. (2021a). *Ecuador acelera vacunación con más de 34 mil ciudadanos inoculados en una sola jornada en 80 puntos*. MINEDUC Ecuador. <https://educacion.gob.ec/ecuador-acelera-vacunacion-con-mas-de-34-mil-ciudadanos-inoculados-en-una-sola-jornada-en-80-puntos/>
- MINEDUC. (2021b). *El COE Nacional aprobó el Plan para el retorno seguro a clases presenciales*. MINEDUC Ecuador. <https://educacion.gob.ec/el-coe-nacional-aprobo-el-plan-para-el-retorno-seguro-a-clases-presenciales/#:~:text=El%206%20de%20diciembre%20de%202021%20ser%C3%A1%20el,de%20Educa-ci%C3%B3n%20B%C3%A1sica%20y%20Bachillerato%20a%20escala%20nacional>
- MINEDUC. (2021c). *Oportunidades curriculares de Educación Integral en Sexualidad. Educación General Básica Superior y Bachillerato*. MINEDUC Ecuador; UNFPA Fondo de Población de las Naciones Unidas. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Bachillerato-UNFPA.pdf>
- MINEDUC. (2021d). *Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2021-00051-A. Expedir Instructivo para elaboración y actualización del Plan de Continuidad Educativa, Permanencia Escolar y Uso Progresivo de Instalaciones Educativas PICE*. <https://educacion.gob.ec/documentos-legales-y-normativos/>
- MINEDUC. (2021e, 5 de febrero). *Resolución No. MINEDUC-MINEDUC-2021-0005-R*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/03/MINEDUC-MINEDUC-2021-00005-A.pdf>

- MINEDUC. (2022a). *Modelo Educativo Nacional. Hacia una transformación educativa*. MINEDUC Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/08/Modelo-Educativo-Nacional-2022.pdf>
- MINEDUC. (2022b). *Puntos de reencuentro*. MINEDUC Ecuador. <https://educacion.gob.ec/puntos-de-reencuentro/>
- MINEDUC. (2022c). *Todos al aula*. MINEDUC Ecuador. <https://educacion.gob.ec/todos-al-aula/>
- MINEDUC y UNICEF. (2022). *Resultados de las encuestas de monitoreo del impacto de la pandemia de COVID-19 en la comunidad educativa ecuatoriana*. MINEDUC Ecuador; UNICEF Ecuador. [https://www.unicef.org/ecuador/media/10156/file/Ecuador\\_encuestas\\_covid\\_educacion.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/media/10156/file/Ecuador_encuestas_covid_educacion.pdf)
- OMS. (s/f). *Habilidades para la vida*. <https://www.habilidadesparalavida.net/habilidades.php>
- ONU Mujeres. (s/f). *La pandemia en la sombra: violencia contra las mujeres durante la pandemia*. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19#campaign>
- UNESCO y CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19, Informe COVID-19*. CEPAL-UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- UNICEF. (2017). *Habilidades para la vida. Herramientas para el #BuenTrato y la prevención de la violencia*. UNICEF Venezuela. <https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>
- UNICEF. (2021, 14 de enero). *Priorizar la educación para todos los niños y niñas es el camino a la recuperación*. UNICEF Ecuador. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/priorizar-la-educaci%C3%B3n-para-todos-los-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-es-el-camino-la-recuperaci%C3%B3n#:~:text=Antes%20de%20la%20emergencia%20sanitaria,pandemia%20ha%20profundizado%20esta%20problem%C3%A1tica>

## **Autoras**

### ***Diana Castellanos Vela***

Ministerio de Educación de Ecuador, subsecretaria para la Innovación Educativa y el Buen Vivir. Exviceministra de Educación. Psicóloga Educativa por la PUCE Ecuador. Magíster en Análisis de Políticas Públicas por FLACSO Ecuador. Magíster en Gestión del Talento Humano por la Universidad Tecnológica Equinoccial Ecuador.

### ***Yolanda Hernández Mosquera***

Ministerio de Educación de Ecuador, analista de Educación para la Democracia y el Buen Vivir. Estudios en antropología, derechos humanos, juventudes, género, gobernanza y liderazgo territorial, mediación, criminalística e interculturalidad.

# **La Educación Inicial en crisis en tiempos de pandemia**

## **Alternativas de solución desde la academia**

*Ruth Páez Granja*

repaez5g@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7169-6821>

### **Resumen**

El presente trabajo es un informe de una experiencia educativa aplicada desde la academia, específicamente desde la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, carrera de Educación Inicial, en la cual se forman las/os futuras/os docentes para el Nivel Inicial del sistema educativo nacional. Consiste en una investigación acción aplicada, en tiempos de pandemia, por la docente y las estudiantes del segundo y séptimo semestre de la carrera, en las asignaturas de Investigación Acción y de Proyectos Educativos respectivamente, las mismas que constan en el currículo correspondiente. Es una investigación bibliográfica, diagnóstica y aplicada. El objetivo fundamental consistió en conocer la realidad de las familias que tenían niños y niñas de primero o segundo año de Educación Inicial y contribuir en la solución de varios de los problemas que atravesaban por el confinamiento y la nueva modalidad de estudios a la que, obligadas por las circunstancias, debían acogerse para poder continuar con los procesos educativos. La metodología aplicada fue levantar una investigación diagnóstica y, en base a esos resultados, planificar, ejecutar y evaluar un proyecto de investigación acción participativa. Los resultados obtenidos a través de la evaluación a todos los actores educativos determinaron el cumplimiento de los objetivos planteados.

### **Palabras clave**

Educación inicial, virtualidad, proyectos ABP.

## Introducción

### La pandemia

El año 2020 quedará marcado en la historia de la humanidad como una época de cambios abruptos, de crisis severas, de desigualdades sociales y económicas profundas. Los problemas están más evidenciados en América Latina, originados en un sistema político-económico y social que ha fracasado, con consecuencias nefastas para la sociedad y multiplicadas por efectos de la pandemia.

En una publicación de la UNESCO (2022) se manifiesta que:

América Latina es una región caracterizada por registrar altos niveles de desigualdad y una gran proporción de la población bajo la línea de pobreza, por lo que dos de los desafíos más importantes en materia educativa son la inclusión y la consecuente construcción de equidad. (p. 6)

En el caso del Ecuador se afectó aún más a las familias de bajos recursos económicos, especialmente de comunidades rurales, y a familias en situación de vulnerabilidad social, ya que por el confinamiento prolongado y la movilización restringida, como medidas de seguridad para evitar el incremento del contagio del COVID-19, se determinó que desde el 15 de marzo 2020 se suspendieran las clases presenciales, las mismas que fueron reemplazadas por una modalidad llamada híbrida, mixta, virtual en la no presencialidad, (aclarando que no se trata de una modalidad *on line*, pues no tiene las características y contextos correspondientes).

Al respecto, Porlán (2020) dice:

En todos los niveles educativos, docentes, familias, estudiantes y responsables académicos han tenido que responder de manera urgente a una situación nueva: la imposible presencialidad en los centros educativos. Este hecho inevitable ha puesto en evidencia también profundas carencias del sistema educativo y diferentes alternativas para afrontarlas. (p. 2)

Esta modalidad virtual emergente trasladó la escuela a los hogares de los estudiantes, en aplicación de la Fase 1 del Ministerio de Educación del Ecuador denominada “Aprendemos juntos en casa”. De esta manera, se profundizaron aún más las desigualdades por la inexistencia de las condiciones mínimas de recursos, especialmente tecnológicos, con los que deben contar las comunidades y las familias

para asumir este nuevo reto. Adicionalmente, los padres y madres de familia, en muchos casos analfabetos o con estudios incompletos de primaria, analfabetos digitales en la mayoría de los casos, no podían orientar ni guiar a sus hijos/as en las actividades escolares propias de la nueva modalidad.

En esta época, la crisis económica, social y sanitaria ya daba las primeras consecuencias graves, entre ellas: familias afectadas por un sistema de salud deficiente, desempleo, reducción de salarios y jornadas laborales extendidas, exceso de labores domésticas sumadas al teletrabajo, en casa dos y más hijos e hijas con necesidad de conexión de internet y equipos tecnológicos para las clases, entre otros inconvenientes. Esto hacía que día a día se vivieran problemas en el proceso educativo, en medio de la incertidumbre.

La modalidad adoptada en las instituciones educativas debido a la emergencia era desconocida tanto para estudiantes, docentes y padres de familia, lo que determinó una serie de problemas que se debían solucionar inmediatamente, estableciendo estrategias para la capacitación a docentes, a padres de familia y a los estudiantes en el manejo pedagógico de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

De manera particular al analizar la situación de la Educación Inicial, el panorama fue más crítico: a más de los problemas antes mencionados, se añade la poca importancia que la sociedad da a la educación en los primeros años de vida del ser humano, por lo que los padres y madres de familia, en algunos casos, tomaron la decisión de retirar a los infantes del sistema educativo; en otros casos, se priorizó la educación de hijas e hijos de educación básica o bachillerato, pues consideraban que ellos sí debían continuar con sus estudios. No se concientiza que la Educación Inicial es la base de la construcción de una sociedad más justa, que permitirá a futuro el desarrollo de una sociedad.

Adicionalmente, los/as docentes de Educación Inicial no estuvieron preparados para el cambio de modalidad de la presencialidad a la virtualidad y se vieron en la necesidad de improvisar programas y cursos virtuales. La eliminación del contacto físico en el proceso de aprendizaje determinó serios problemas en el desarrollo integral de niños y niñas y es contraria a lo planteado en el currículo de Educación Inicial, en el que se manifiesta: “Para garantizar este enfoque de integralidad es necesario promover oportunidades de aprendizaje, estimulando la exploración en ambientes ricos y diversos, con calidez, afecto e interacciones positivas” (Ministerio de Educación, 2014, p. 16). Sin duda, la

virtualidad impide cumplir con este enfoque, pues el afecto, la calidez, la interacción no se pueden manifestar por medios exclusivamente virtuales, los mismos que se limitaron, por la restringida o nula posibilidad de acceso a internet en los hogares, a uno o dos encuentros semanales de modo sincrónico o asincrónico.

El proceso educativo en este nivel continuó a pesar de las dificultades de las familias, que no disponían de tiempo ni equipos tecnológicos suficientes ni de los conocimientos en el manejo de plataformas; en el caso de los/as docentes, tuvieron que auto capacitarse e innovar de manera inmediata, crear estrategias, programas y cursos virtuales para atender la escolaridad y llegar de la mejor manera a los infante: con videos de cuentos, inventando juegos, etcétera, sin dejar el juego y el arte como estrategias metodológicas básicas en este nivel.

Las maestras desarrollaron todo cuanto en sus manos estaba para llegar a los hogares y no privar a los infantes del derecho a la educación, pero también se vieron en la necesidad de aplicar lo que constaba en los textos escolares, lo cual hacía que el proceso se tornara escolarizado e incluso tedioso, que no motivara a los infantes ni a la familia.

Con esta nueva modalidad de estudios finalizó el año lectivo 2019-2020 e inició el 2020-2021 (ciclo Sierra y Oriente). Al respecto, Martínez (2022) manifiesta: “Ante la actual pandemia, que nos ha mantenido confinados y distanciados, las tecnologías han posibilitado el encuentro entre la gente con una intensidad nunca antes vista” (p. 131). Únicamente en casos excepcionales el Ministerio de Educación Autorizó, previa aprobación de los planes de retorno, acogerse a la Fase 2 “Juntos aprendemos y juntos nos cuidamos”, lo cual fue necesario para continuar con el desarrollo educativo de los niño/as y adolescentes pertenecientes a hogares que tenían dificultades para seguir las clases a través de medios virtuales u otras modalidades, situación que les creaba más incertidumbre por las consecuencias que podía traer consigo la pandemia.

Las consecuencias de la crisis existente son muy preocupantes, las cifras presentadas por la UNICEF de la investigación realizada a raíz de la pandemia y publicadas el 21 de octubre del 2020, revelan que 2,9 millones de niñas, niños y adolescentes viven en condiciones de pobreza, es decir que la brecha y la desigualdad aumentan en la población vulnerable (UNICEF, 2020). Y surge la pregunta: ¿Qué sucede con la nueva realidad en la que viven los hogares con niños, niñas y adolescentes (NNA) y cuáles son las consecuencias presentes y futuras?

Es evidente que el Índice de Pobreza Multidimensional se ha elevado considerablemente, el número de años estimados para salir de la pobreza pasa de 8 a 19 años, es decir, aumenta el porcentaje de población pobre y las condiciones de los más pobres se deterioran aún más, lo cual significa que se incrementan los niveles de: deserción estudiantil en todos los niveles educativos, trabajo infantil y de adolescentes en condiciones precarias, hacinamiento, violencia, entre otros.

En el caso de niños y niñas que asisten a la Educación Inicial e incluso a los primeros años de la Educación General Básica (EGB) se notó un fenómeno, el cual, sin duda, demuestra cómo las brechas de desigualdad crecían de manera acelerada: los anuncios en redes sociales y otros medios de comunicación sobre la oferta de servicios de maestras particulares para brindar apoyo escolar dos o tres veces a la semana en casa eran una realidad, pues los padres y madres sentían la necesidad de que una profesional brindara atención a los infantes mientras ellos ya retornaban a sus actividades laborales o continuaban con teletrabajo. Pero esto es un privilegio de pocos, que podían garantizar que la formación integral de sus hijos/as no se viera afectada o que se minimizaran los efectos en el contexto de la pandemia, considerando que podían cubrir los gastos presupuestarios que ello implicaba. El resto de la población continuaba con la modalidad emergente, modalidad híbrida, etc., y con todas las dificultades que aún no se habían superado: muchos infantes no ingresaron a los Centros de Desarrollo Infantil (CEI) durante el año lectivo, en otros casos, era irregular la asistencia a las reuniones virtuales; en conclusión, resultó un año lectivo lleno de incertidumbre para las familias, y más aún para aquellas que son de los sectores de recursos económicos más limitados.

Surgen, frente a esta problemática, nuevas iniciativas desde las comunidades y especialmente desde los docentes, quienes creativamente llegaron a los estudiantes a través de varias alternativas que les permitieron realizar un acompañamiento, orientación, guía de las diferentes clases que van desarrollándose en cada uno de los niveles educativos.

Sobre el cambio en educación, Rama (2015) expresa:

En general, el nivel de cambios en los procesos educativos y en los mercados laborales actúa como un terremoto sobre la forma de funcionar en los sistemas educativos, creando cambios necesarios y por ende oportunidades de inversión, de innovación y de desarrollo de nuevos modelos de gestión. (p. 23)

## Desarrollo

### Alternativas desde la academia frente a este problema

Desde la academia, específicamente desde la carrera de Educación Inicial de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (UCE), en las cátedras de Investigación Acción, de Proyectos Educativos y de las actividades de Vinculación con la Sociedad, las mismas que forman parte del diseño curricular de la carrera (aprobado por el Consejo de Educación Superior CES), se presentaron alternativas de acompañamiento y de capacitación tanto a docentes como a familiares de los niños y niñas durante el período de clases, y adicionalmente varios proyectos de apoyo en el período de vacaciones, que se desarrollaron en agosto de los años 2020 y 2021.

En este proceso, las estudiantes de la carrera de Educación Inicial previamente realizaron investigaciones de tipo documental y de diagnóstico, lo que les permitió conocer y priorizar los problemas que en esa época atravesaban algunas instituciones educativas y comunidades.

Una vez que el problema era seleccionado, se fundamentó científicamente y se constituyó en el marco teórico del proyecto, lo que permitió diseñar las alternativas de solución más adecuadas y efectivas para el problema, las mismas que fueron consensuadas con los grupos de personas que participaron en la investigación diagnóstica, previo la planificación y aprobación del Proyecto de Investigación Acción.

Aprobado el Proyecto de Investigación Acción, se lo ejecutó de manera activa-participativa en tiempos y espacios previstos; de tal manera que las tareas y acciones desarrolladas constituyeron propuestas factibles para la solución al problema seleccionado.

Al término de la aplicación del proyecto se evaluaron sus resultados de manera conjunta con la comunidad participante y las investigadoras y se concluyó que las metas previstas se cumplieron, lo cual significaba que se eliminó o disminuyó el problema puntual detectado a través de la investigación diagnóstica.

Entre los proyectos de Investigación Acción se exponen tres de los más relevantes y son los siguientes:

## Capacitación a Docentes de Centros de Desarrollo Infantil

Título: El gran Motor del Cambio, las TIC en Educación

Lugar: Centro de Desarrollo Infantil Carlos Cueva Tamariz del Cantón Cayambe, Provincia de Pichincha.

Participantes: 25 docentes.

Objetivo: Fortalecer los conocimientos sobre TIC en educación a maestras y Autoridades, mediante una capacitación sobre el uso de plataformas virtuales, para crear material novedoso y de esta forma poder realizar sus clases más interactivas con los infantes.

Procedimiento:

- Elaboración de la propuesta.
- Preparación de los materiales.
- Capacitación a través de la plataforma Zoom, sobre el manejo de Google Drive y Powerpoint (a solicitud de las docentes).
- Técnicas: lluvia de ideas, dinámicas grupales, juego dinámico, plataforma *genially* para un aprendizaje interactivo. Foros de discusión.

Evaluación: Se realizó a las docentes y estudiantes investigadoras de manera grupal, a través de técnicas como el sociodrama, ensayo, *collage*, que permitieron evidenciar los resultados del aprendizaje alcanzado.

Conclusiones: Se citan textualmente dos de las principales conclusiones presentadas en el proyecto por las estudiantes (Facebook de la carrera de Educación Inicial de la UCE):

- La elaboración del proyecto permitió, tanto a las estudiantes investigadoras como a las docentes de la institución con la cual se trabajó, ampliar sus conocimientos sobre nuevas plataformas digitales, específicamente Google Drive, una herramienta muy útil para los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos, etc., porque permite crear documentos en diferentes formatos, trabajar en línea desde cualquier dispositivo simplemente accediendo a la nube a través de nuestro correo electrónico.
- La capacitación estuvo basada en crear material digital acorde a la edad de los destinatarios, por lo que se compartió los pasos para crear cuentos animados utilizando las diferentes animacio-

nes que se encuentran en Powerpoint, permitiendo crear en las docentes conocimientos significativos, como producto de la innovación de nuevas tecnologías, los cuales despiertan curiosidad e interés por seguir aprendiendo y actualizándose, pues se debe buscar herramientas que sean de gran utilidad para desarrollar o planificar una clase.

Se adjunta el *link* del curso de capacitación realizado por las estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la UCE, dirigido a docentes del Centro Infantil Carlos Cueva Tamariz del cantón Cayambe, Provincia de Pichincha:

<https://drive.google.com/drive/folders/1BeTUzcgtML3xEnM7OCw0n8dcMPCfUCT?usp=sharing>

### **Capacitación a padres y madres de familia de Centros de Desarrollo Infantil:**

Título: Acompañar y educar con Amor: sugerencias de acompañamiento para padres, madres y adultos responsables, durante la modalidad virtual en Educación Inicial

Participantes: 70 padres y madres de familia y/o personas responsables de niños/as de 3 a 5 años de las comunidades de Carapungo, Guamaní y Guajaló.

Lugares: Carapungo, Guamaní, y Guajaló.

Objetivo: Compartir con padres, madres y adultos responsables de niños/as en los procesos educativos virtuales.

Procedimientos (actividades):

- Selección del tema.
- Elaboración de videos para capacitación sobre: tarro del aburrimiento, uso de la aplicación WhatsApp, espacios para el estudio en casa, uso de la pizarra, uso de la aplicación para videoconferencias Zoom, rincones de aprendizaje, consejos para clases virtuales con niños y niñas, juego simbólico y afectación de la pantalla en niños y niñas.
- Diseño del sitio web en la red social Facebook.

- Creación de infografías, *storyboards*, *posts* para Facebook, *flyers* y posters para las publicaciones con diseños atractivos y llamativos mediante la aplicación Canva.
- Grabación del video de forma individual.
- Publicación cotidiana de frases referentes a la infancia.
- Publicación de los diferentes temas de contenido previamente establecidos y creados.
- Comunicación de reuniones y transmisiones en vivo mediante *flyers*.
- Publicación de videos (28) y espacios destinados específicamente para comentarios (2).
- Actividades de evaluación. Realizadas mediante la cuantificación de las interacciones en la página de Facebook creada para este proyecto.

Técnicas: Lluvia de ideas, conversatorios, tutoriales, investigación, *gamificación*, *storyboard*, *flyers*, *posts*, infografías.

Evaluación: Se realizó la evaluación a los padres y madres de familia, a los niños/as y a las estudiantes investigadoras de manera grupal, a través de evidenciar los resultados del aprendizaje alcanzado.

Conclusiones: Se citan textualmente tres de las principales conclusiones presentadas en el proyecto por las estudiantes (Facebook de la carrera de Educación Inicial de la UCE):

- Durante la investigación diagnóstica se evidenció que el Gobierno, Ministerio de Educación y la mayoría de las instituciones educativas obviaron los problemas de conexión para la modalidad virtual, uno de los grupos más afectados fue el nivel de Educación Inicial.
- De acuerdo a las estadísticas registradas en la página virtual, todos los padres, madres y adultos responsables de los sectores investigados accedieron a la solución planteada por las investigadoras; esto evidencia la preocupación y responsabilidad por querer ayudar en el desarrollo de sus niños/as a cargo.
- El proyecto llegó como solución no solo a padres, madres y adultos responsables, sino también a los niños y niñas en casa, ya que ellos disfrutaron de las actividades recreadas por los adultos, afirmando así que la aplicación del proyecto pudo cumplir el objetivo

de generar un cambio, el cual se manifestó a nivel familiar y, por ende, en el desarrollo socioafectivo del niño o niña.

Se adjuntan varios *links* del curso de capacitación realizado por las estudiantes de la carrera:

<https://www.facebook.com/acompconamor>  
<https://www.facebook.com/101790191944201/posts/102980751825145/>  
<https://www.facebook.com/acompconamor/photos/pcb.102022145254339/102021291921091/>  
<https://www.facebook.com/101790191944201/posts/102901945166359/>  
<https://www.facebook.com/101790191944201/posts/103049408484946/>  
<https://www.facebook.com/101790191944201/posts/104219721701248/>  
<https://www.facebook.com/101790191944201/posts/104969111626309/>  
<https://www.facebook.com/101790191944201/posts/105240831599137/>  
<https://www.facebook.com/101790191944201/posts/105582128231674/>  
<https://www.facebook.com/101790191944201/posts/105590088230878/>

## **Desarrollo de la autonomía en niños/as a través del juego-trabajo**

Título: ¡Desarrollo mi autonomía mientras me divierto!

Participantes: 34 niñas/os de primero C de la Unidad Educativa Giovanni Antonio Farina.

Lugar: Quito.

Objetivo: Desarrollar destrezas y habilidades a través del juego-trabajo reforzando la autonomía.

Procedimientos (actividades):

- Capacitación de las investigadoras sobre la IAP (Investigación de Acción Participativa).
- Selección de la institución educativa.
- Reuniones virtuales con docentes (plataforma Zoom).
- Aplicación del proyecto.

Técnicas: Lluvia de ideas, Powerpoint, trabajo grupal, encuesta.

Evaluación: Se realizó la evaluación a los padres y madres de familia, a los niños/as y a las estudiantes investigadoras de manera grupal, a través de técnicas como la encuesta a padres y madres de familia y la

lista de cotejo a los niños/as, lo que permitió evidenciar los resultados del aprendizaje alcanzado.

Conclusiones: Se citan textualmente tres de las principales conclusiones presentadas en el proyecto por las estudiantes (Facebook de la carrera de Educación Inicial de la UCE):

- En base a los resultados obtenidos a través del análisis de datos por medio de la encuesta que se realizó a los Padres de Familia de la UEGAF de Nivel Inicial y Preparatoria, se obtuvo un insólito resultado sobre la cantidad de padres de familia que proveen una baja retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo/a a causa de diversas actividades que tienen que realizar, como por ejemplo: su trabajo, actividades del hogar, otros hijos y demás, que influyen directamente en el rendimiento de los infantes puesto que ellos requieren de atención permanente, dado que necesitan ayuda en la realización de sus actividades académicas.
- En conclusión, gracias los resultados obtenidos mediante la lista de cotejo, en su mayoría favorables, se pudo verificar que los niños y niñas del nivel de Preparatoria cuentan con las habilidades necesarias para desarrollar las actividades propuestas por las investigadoras en la alternativa de solución; esto a la vez supone un panorama favorable en el proceso de adquisición y mejoramiento de su autonomía.
- De igual forma, es comprensible que debido al rango de edad en el que se encuentran los niños y niñas, aún dependen de una ayuda externa y estén en constante búsqueda de una retroalimentación, sin embargo, pudieron obtener una perspectiva diferente de ellos mismos al momento de recibir la atención adecuada por parte de sus padres o cuidadores en el proceso de la actividad, pero sin su intervención directa, reafirmando su potencial.

Se adjunta varios *links* del curso de capacitación, realizado por las estudiantes de la carrera.

*Link* de la entrevista a las docentes:

<https://www.youtube.com/watch?v=XpmoGb8I8ww&feature=youtu.be>

*Link* de la entrevista a padres y madres de familia:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeX\\_pQkKeol6qx\\_GVNeSw43fIark11cjDrM\\_ur8KqMZgbJjeCA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeX_pQkKeol6qx_GVNeSw43fIark11cjDrM_ur8KqMZgbJjeCA/viewform)

*Link* de la preexposición:

<https://www.youtube.com/watch?v=WiMlru8nbCQ>

Video de aplicación de la propuesta:

[https://drive.google.com/file/d/1la7SdmsS\\_PIwtUg5KBsChzWFBZvqoOCI/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1la7SdmsS_PIwtUg5KBsChzWFBZvqoOCI/view?usp=sharing)

Cabe mencionar que, adicionalmente, se realizaron múltiples proyectos de Investigación Acción; se citan los títulos de los principales:

- Juega con nosotros en el período vacacional.
- Manitas en movimiento y una felicidad en el rostro.
- El juego en el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños y niñas de 3 a 4 años.
- La sobreprotección de los padres en el desarrollo social de los niños y niñas de 3 a 5 años.
- Jugando en casa en tiempos de pandemia.
- La importancia del juego cooperativo fuera del aula utilizado como medio de expresión y comunicación para niños y niñas de Educación Inicial.
- Las tecnologías de la información y comunicación como estrategia metodológica en el fortalecimiento del aprendizaje en niños y niñas.
- La literatura infantil en el proceso de iniciación a la lectoescritura en niños y niñas del subnivel 2 de Educación Inicial.
- Los materiales didácticos y su incidencia en la narración de cuentos infantiles en niños y niñas de 3 a 5 años.
- Las artes visuales y su incidencia en el desarrollo de la inteligencia viso-espacial en los infantes de primero de Preparatoria.

- La música como estrategia metodológica en el desarrollo del aprendizaje significativo en niños y niñas.
- Los juegos verbales como estrategia en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de 4 a 5 años.
- La grafo-motricidad en el desarrollo de la iniciación a la lecto-escritura en niños y niñas del subnivel 2.
- El esquema corporal y su influencia en el proceso de iniciación a la lecto-escritura en los niños y las niñas del nivel de Preparatoria
- Uso de los juegos de mesa como estrategia metodológica para afianzar el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en niños/as de 5 a 6 años.
- Los juegos sensoriales y su incidencia en el desarrollo cognitivo en niños y niñas del subnivel 1.
- Desarrollo mi autonomía mientras me divierto.
- La técnica del teatro de luz negra en el desarrollo de la expresión corporal en niños y niñas de 4 a 5 años.
- El método Kumon como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en niños y niñas.

Todos ellos llegaron a las familias y les ofrecieron alternativas de actividades lúdicas y artísticas para el desarrollo de la creatividad y, especialmente, propendieron a conseguir la unión familiar y la comunicación, ya que intervino la familia.

## **Conclusiones generales**

Se presentan a continuación las principales conclusiones de esta experiencia educativa aplicada desde la academia:

- El objetivo fundamental de este trabajo investigativo se cumplió, es decir que, en base al conocimiento de las diferentes realidades de las familias y de los Centros de Desarrollo Infantil, se aplicaron proyectos de investigación que permitieron coadyuvar en la solución de problemas puntuales que estos enfrentan en tiempos de pandemia por la nueva modalidad de estudios.

- Se contribuyó a elaborar y aplicar proyectos recreativos para la época de vacaciones de los niños y niñas durante dos períodos escolares.
- La formación profesional de las estudiantes de la carrera de Educación Inicial se fortaleció con el aprendizaje de nuevos procesos educativos que responden a las condiciones y circunstancias determinadas por los cambios que se van operando en una sociedad producto de la dinámica social.
- La elaboración del proyecto de investigación para la capacitación a las docentes de los CDI posibilitó, tanto a las estudiantes investigadoras como a las docentes, ampliar sus conocimientos sobre nuevas plataformas digitales, específicamente Google Drive, una herramienta muy útil pues permite crear documentos en diferentes formatos para trabajar en línea desde cualquier dispositivo, simplemente accediendo a la nube a través de nuestro correo electrónico.
- La capacitación se relaciona principalmente con crear material digital acorde a la edad de los destinatarios, como cuentos animados utilizando las diferentes actividades en Powerpoint, y permite crear conocimientos significativos.
- La investigación diagnóstica realizada evidenció que el Gobierno, el Ministerio de Educación y la mayoría de las instituciones educativas obviaron los problemas de conexión para la modalidad virtual, y que uno de los grupos más afectados fue el nivel de Educación Inicial.
- Los padres, madres y adultos responsables de los niños y niñas de la investigación accedieron a participar en los proyectos presentados como alternativas válidas para solucionar los diferentes problemas detectados, evidenciando la preocupación y la decisión de ser actores en los procesos de desarrollo de los/as niños/ as a su cargo.
- Los diferentes proyectos fueron parte de la solución no solo para padres y madres de familia, sino también para los niños y niñas en casa, ya que disfrutaron de actividades divertidas y recreadas por los adultos, generando un cambio a nivel familiar y, por ende, en el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas.
- La investigación diagnóstica realizada, en la que se aplicó una encuesta a padres y madres de familia, determinó que las familias no realizan actividades de retroalimentación durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos/as, debido a las diversas

actividades que tienen que realizar por su trabajo, responsabilidades del hogar, cuidado de los otros hijos y muchas veces de personas enfermas o con discapacidades, entre otros motivos, lo cual influye directamente en el rendimiento de los infantes, ya que ellos requieren de una atención permanente y ayuda en la realización de sus actividades escolares.

- Las diferentes estrategias programadas, creadas y aplicadas por las estudiantes universitarias, favorecieron a los niños y niñas del nivel de Preparatoria en el desarrollo de sus habilidades para cumplir con las actividades propuestas por las investigadoras, permitiendo un favorable proceso de adquisición y mejoramiento de su autonomía y reafirmando su potencial.

## Referencias bibliográficas

- Martínez, A. B. (2022). Espacios desiertos y nueva temporalidad. La educación superior virtual en tiempos del COVID-19. *Acción y Reflexión Educativa - Revista Especializada*, 47, 129-146. Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE) de la Universidad de Panamá. <https://doi.org/10.48204/j.are.n47.a2586>
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502~1-1502~7. [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502)
- Rama, C. (2015). *La universidad sin fronteras: la internacionalización de la educación superior de América Latina*. Universidad Ricardo Palma-Editorial Universitaria.
- UNESCO. (2022). *La formación inicial de docentes de primera infancia: Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay desde una mirada regional*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383592/PDF/383592spa.pdf.multi>
- UNICEF. (2020). *Una inversión de 2,4% del PIB podría mitigar el impacto del COVID-19 en 715 mil hogares con niñas, niños y adolescentes*. Comunicado de prensa. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/una-inversi%C3%B3n-de-24-del-pib-podr%C3%ADa-mitigar-el-impacto-del-covid-19-en-715-mil>

Ruth Páez Granja

**Autora**

*Ruth Páez Granja*

Exdecana y docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central del Ecuador. Miembro de la Red Estrado Ecuador.

# **Exclusión social y económica en Inicial 2**

## **Un estudio de caso en una institución educativa privada de la ciudad de Quito**

*María Eloísa Sabando Risco*

*msabandor@est.ups.edu.ec*

<https://orcid.org/0009-0000-2442-8915>

*María Elena Ortiz-Espinoza*

*mortize@ups.edu.ec*

<https://orcid.org/0000-0002-8778-9512>

### **Resumen**

El trabajo analiza formas de exclusión social y económica existentes en un centro infantil antes y durante la pandemia. El problema se evidenció en las prácticas preprofesionales en donde se excluía a niños-niñas de Inicial 2 y primero de Básica por factores sociales, económicos, lingüísticos, físicos. La exclusión provenía de la docente, en otras ocasiones de los mismos niños, incluso se pudo observar autoexclusión. Por esta razón se buscó conocer mejor sobre esta problemática, que es un tema que casi nunca se aborda en el nivel Inicial.

En la investigación se utilizó la metodología cualitativa. Para la recopilación de información se usaron técnicas como la entrevista y la observación. Los resultados dan cuenta de lo observado, los puntos de vista de dos docentes y un psicólogo. Se determina que la exclusión educativa se da por factores sociales, lingüísticos y económicos. Además, se muestra cómo esta puede afectar en el proceso de socialización de los infantes. Si bien los docentes saben que sí existe exclusión, no intervienen, ni ayudan para que esta no se dé en el espacio escolar. En las conclusiones se enfatiza en la necesidad de abordar la exclusión social como una problemática que está presente en el nivel Inicial, más generalizada de lo que debería ser, que afecta al proceso de socialización y requiere de intervención oportuna por parte de las maestras.

### **Palabras clave**

Exclusión educativa; socialización, educación infantil.

## Introducción

En este trabajo se presentan los resultados de la investigación realizada sobre la exclusión que se produce en el espacio educativo y sus consecuencias en el proceso de socialización. La observación se realizó en las prácticas preprofesionales llevadas a cabo en los meses de septiembre a diciembre de 2019, 2020 en plena pandemia ocasionada por el COVID-19 y luego del retorno a la presencialidad. Esta problemática es bastante frecuente en el espacio escolar, sin embargo ha sido poco explorada en el nivel Inicial.

La investigación tuvo como objetivo analizar la exclusión que se genera en el ámbito educativo y las consecuencias que esta tiene en el proceso de socialización. La revisión teórica se centró en la exclusión social y económica en el ámbito educativo, cuáles son los factores y las causas que provocan la exclusión educativa y cómo afecta tal exclusión en el proceso de socialización de los niños y niñas.

La metodología que se utilizó se basó en un paradigma epistemológico naturalista, ya que se da en “espacios naturales” como la escuela. Tiene un alcance descriptivo, porque describe las características y las cualidades de los problemas o temas a investigar (Maturana Moreno, 2015). Se usó una metodología cualitativa con la intención de mostrar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema relacional y su estructura dinámica. La recolección de información se hizo mediante el enfoque etnográfico que, según Esquivel Esquivel *et al.* (2021), se enfoca en examinar la realidad de la manera más cercana posible, buscando una mejor comprensión de las personas, su entorno o las relaciones que establecen, considerando su biografía, personalidad y juicios.

Se observó en tres instituciones educativas, antes de la pandemia, a un grupo de Inicial 2 y de Preparatoria. Durante la pandemia se hizo un proceso de acompañamiento y seguimiento a un niño de Inicial 2 en el desarrollo de las clases de forma virtual. Después de la pandemia se observó a un grupo de primero de Básica. La información se recopiló por medio de diarios de campo (D.C.). Además, se entrevistó a dos docentes de Educación Inicial y a un psicólogo clínico. Para ello se utilizó un guion de entrevista.

## Fundamentación teórica

Como se indicó en la introducción, la búsqueda de literatura se centró en el tema de la exclusión económica y social en el ámbito edu-

cativo y cómo esta afecta en el proceso de socialización de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes. De la revisión bibliográfica se encontraron varios artículos y tesis que hablan acerca de la exclusión educativa, que a su vez se convierte en exclusión social y, por tanto, en la no posibilidad de utilizar determinados bienes y recursos esenciales para vivir con dignidad y luchar por mejores condiciones de vida (Nigrini, 2017). La mayoría de las investigaciones o publicaciones sobre estos temas hacen referencia a niveles educativos como primaria o secundaria. No hay referencias enfocadas en la educación Inicial.

En los artículos revisados se menciona que la exclusión social no solo conduce a la pobreza y la desigualdad en la pirámide social, sino que, también, en la medida en que una persona tiene o no tiene un lugar en la sociedad para participar y beneficiarse, o viceversa, se le niega e ignora. “Una sociedad excluyente no es solo una sociedad en la que viven los pobres, es también una sociedad en la que van desapareciendo las posibilidades de ejercicio de los derechos fundamentales universales” (Rodríguez, 2009 en Castellanos y Zayas, 2019, p. 2). Otro aspecto que se resalta es la necesidad de que el espacio educativo y la educación contribuyan a la inclusión social, proporcionando a las personas los recursos y las habilidades necesarias para trabajar y cooperar de forma solidaria y respetuosa (Castellanos y Zayas, 2019).

También se afirma que la exclusión entre pares se manifiesta como parte de la dinámica de relaciones en las escuelas. Estas prácticas de rechazo y exclusión del alumnado se basan muchas veces en estereotipos y prejuicios negativos percibidos e intrínsecos desde la infancia a través de un proceso de socialización en que la familia y la escuela juegan un papel fundamental. Además, existen formas de exclusión que se manifiestan no solo en el aislamiento físico, sino también en actitudes y acciones conscientes tendientes a ignorar, ocultar, menospreciar, negar e impedir el cumplimiento de derechos y obligaciones, así como el reconocimiento y la participación de los demás.

En cuanto a la exclusión educativa, esta está íntimamente relacionada con un sistema desfavorable para las personas o grupo de personas y perjudica la integración social y el bienestar de las personas. Sociedades que excluyen a niños, niñas y jóvenes les privan de oportunidades para desarrollar sus habilidades, incluso no les permiten satisfacer sus necesidades básicas y, por ende, generan diferencias e inequidades.

En cuanto a los tipos de exclusión, en la literatura se mencionan aspectos sociales y económicos (Hernández, 2008), por género (Bordi,

2008), por cultura y etnia (Benavides, Valdivia y Torero, 2007). Estos tipos de exclusión fomentan división, segregación y separación, agudizando, principalmente, injusticias y oportunidades diferenciadas de acceso a bienes y servicios, educación, salud, oportunidades laborales, etcétera.

También en la literatura se colocan diferentes situaciones que provocan exclusión educativa: niños y niñas refugiadas y desplazadas (UNICEF, 2019); niños y niñas, trabajadores, indigentes y de la calle (Guillén, 2012); niños y niñas de sobreedad (escolar), de minorías lingüísticas y con discapacidad (UNICEF, 2019). En estas investigaciones se menciona que todos los niños y niñas son los más vulnerables en los centros educativos o fuera de ellos por la situación de pobreza, por la falta de recursos familiares, por la mala alimentación, por las pésimas condiciones de higiene, entre otras condiciones. Todos estos factores ocasionan que los niños sean excluidos de la sociedad. Incluso hay niños de la calle en zonas desfavorables o, en ciertos países, hay una abundancia de niños sin estudiar y sus padres los tienen trabajando por la calle o pidiendo dinero para poder llevar algo a casa y, en la mayoría de las ocasiones, sufren maltrato.

Otro de los aspectos es la relación entre exclusión educativa y proceso de socialización. Se sabe que la exclusión se da de diversas maneras tanto en el ámbito educativo como fuera de este. Estas pueden causar daño psicológico y emocional en el proceso de socialización. Sin embargo, estas formas y consecuencias de exclusión no son tan evidentes en los niños y niñas en el nivel Inicial, tampoco se consideran como aspectos que perjudican a dicho proceso.

Las formas más comunes que provocan la exclusión educativa y las consecuencias que pueden causar en el proceso de socialización en los niños, niñas y jóvenes son:

- *Agresión verbal o maltrato verbal* por medio de palabras hirientes, en forma de insultos o palabras insultantes. En ciertas ocasiones estos ataques verbales pueden hacer que las víctimas se sientan tristes, sufran ansiedad y su autoestima sea baja (Rodas, 2004).
- *Agresión o maltrato físico*. Según Marín (2017) el maltrato físico infantil abarca una serie de formas: agresión física, descuido físico, maltrato emocional, verbal y abuso sexual.
- El *abuso o agresión psicológica* son todas las acciones y conductas que causan daño mental y emocional en los niños, niñas y jóvenes. Como *abuso psicológico* se entienden los insultos, la humilla-

ción, las palabras inadecuadas. Pero lo que más les afecta y les causa daño es sentir la burla, la humillación, el rechazo y hasta el intimidarlos, ya que sus emociones son muy sensibles y les causan daño emocional y psicológico (Ramos, 2014).

Todas estas formas de exclusión provocan consecuencias:

*Tristeza/depresión.* Cuervo Martínez e Izzedin Bouquet (2007) aducen que la tristeza y la depresión hacen que los niños y niñas vayan teniendo cambios; es cuando los pensamientos, las emociones y acciones van cambiando producto de la tristeza que tiene el niño o niña.

*Baja motivación de logro.* La baja motivación de logro algunas veces causa frustración interna en los niños, niñas y jóvenes, ya que produce en ellos sentimientos fuertes de frustración y ansiedad.

*Miedo/ansiedad.* Según Bastida de Miguel (2013) el miedo o la ansiedad es una conmoción que experimentan todos los humanos, niños, niñas, jóvenes y adultos; es normal y saludable sentir ansiedad ante una cierta situación. Nuestro cuerpo los siente y a veces se dan por mucho estrés que aparece como una amenaza o peligro para nuestro cuerpo.

*Aislamiento y rechazo.* Usualmente se da con los aprendizajes y formas diferentes de pensar: cuando eso no se respeta, se genera aislamiento, o los niños, niñas y jóvenes suelen también sentirse excluidos por la misma razón (Serantes *et al.*, 2021).

En lo que respecta a la educación infantil, no se ha investigado sobre procesos y formas de cómo se da la exclusión. Esto puede deberse a que se tiene una idea muy arraigada de que los niños y niñas son felices y que el ambiente escolar no reproduce lo que sucede en la sociedad, por tanto parecería que en ese espacio no existen procesos de exclusión, o que las consecuencias de estas actitudes no repercuten en sus conductas o comportamientos. Sin embargo, en la investigación se muestra cómo está presente y cómo repercute en los procesos de socialización.

## Resultados

Para llevar a cabo el análisis se consideraron tres categorías: factores por los que se da la exclusión, formas de exclusión y proceso de socialización. Además, se presentan extractos de entrevistas a las docentes y al psicólogo de la institución para conocer su punto de vista sobre la exclusión.

## **Factores de exclusión**

Como se indicó anteriormente, la exclusión es el acto y el efecto de rechazar a una persona y quitarla de un lugar, de negar las posibilidades de ser parte de un conjunto de personas. En el grupo de Inicial 2 y de Preparatoria, durante la observación realizada, **antes y durante la pandemia**, se encontraron dos factores: económico y lingüístico.

### **a) Factor económico en el grupo de Inicial 2 (antes de la pandemia)**

En una de las clases se pudo ver que uno de los niños no tenía los recursos necesarios para ir al centro educativo con el uniforme correspondiente. La docente me comentó que la mamá del pequeño fue a hablar a la institución con la rectora, ya que por motivos económicos el niño no se pondría el uniforme de la institución hasta que ellos pudieran comprárselo. Esto provocó que uno de los compañeros, al momento de salir al recreo, no le permitiera al niño que jugara con ellos, ya que decía que él no tenía el uniforme igual a ellos y que no podía jugar porque ya estaban en parejas y él no tenía pareja. El pequeño enseguida se dirigía donde la docente y ella hacía como que no lo escuchaba y no le ponía atención a lo que le decía (D.C., 19-04-2019).

Para comprender más acerca del tema, se presenta el punto de vista de la docente que trabaja con el niño.

Al preguntar a la docente A: “¿Por qué factores se da la exclusión?”, ella mencionó (se transcriben párrafos de la respuesta):

También se da en la institución el factor de exclusión por etnia. Y su consecuencia es que un niño indígena no es recibido en una institución educativa, porque tal vez no le permiten utilizar su vestimenta y el niño se ve obligado a utilizar el uniforme. Es ahí, en ese momento, donde están vulnerando un derecho y también están excluyendo al niño, ya que tal vez, por esa situación, no lo reciben en la institución educativa.

Los niños indigentes, por su situación, son excluidos por la sociedad del sistema educativo, donde se niegan a mejorar y ayudar a su condición de vida. Los niños y niñas de la calle son los que más sufren al ser excluidos de la educación, porque no tienen los recursos necesarios para poder pagar los gastos de la matrícula o no poder cumplir con los criterios requeridos de la escuela, como lo es el uniforme.

Es importante que los docentes cambien su forma de pensar y que reconozcamos los derechos de los niños, que dicta la UNESCO. Y que los padres de familia y las instituciones reconozcan los derechos que tienen cada niño y niña, de recibir una educación de calidad y de ser aceptados en las instituciones. Porque uno de los derechos fundamentales para los niños y niñas, es la educación. (Entrevista docente A, 15-04-2020)

Al preguntar a la docente: “¿Sí nos puede dar un ejemplo de los factores de exclusión que se da en los centros educativos y cómo una docente puede contribuir en ello?”, ella respondió:

En las instituciones educativas los docentes pueden caer en esta situación cuando el niño no puede realizar una actividad, porque tal vez su familia no cumplió con algún material, porque tal vez el niño no puede participar en actividades deportivas, culturales, porque su madre no tiene dinero para cubrir con el uniforme, los trajes y de diversas formas en las que una institución pueda de forma directa o indirecta excluir a un niño. Existen todas esas causas y la más importante es el desconocimiento de los derechos de los niños. Por ejemplo, si yo miro que la docente de cultura física a mi niño le prohíbe la participación, tal vez en un acto deportivo, porque no cuenta con recurso; entonces, una docente no puede permitir eso, ella tendría que buscar la alternativa para que el docente pueda incluir al niño en este tipo de actividades. Mas no por una situación, que ni siquiera es causada por el niño, la docente se niegue a darle la oportunidad de participar. Por consiguiente, es importante que las docentes conozcan los derechos de cada niño y niña, para que ellas como sus guías y protectoras puedan contribuir y hacer respetar sus derechos. (Entrevista docente A, 15-04-2020)

Por otro lado, al preguntarle a la docente: “¿Cómo les puede afectar a los niños que los excluyan de cualquier actividad por no tener el uniforme, por no tener el material de trabajo, etc.?” , la docente destacó mucho la parte emocional de los niños:

Ya que a los niños tal exclusión le puede causar tristeza, miedo, inseguridades y en ocasiones llegan a dejar la institución. Y es aquí donde las docentes deben ayudar a que sus niños y niñas se sientan seguros en su lugar de trabajo y así los niños aprendan a conocerse, a jugar, a compartir ciertas cosas en el centro educativo. Y no olvidemos que como docentes tenemos un papel importante, de no ser solo la docente, sino de ser amiga de los niños, para que ellos tengan confianza y puedan

compartir lo que está pasando o lo que está viviendo cada estudiante.  
(Entrevista docente A, 15-04-2020)

Al preguntarle a la docente: “¿Cómo les afecta a los niños la exclusión en su proceso de aprendizaje?”, ella expuso:

La exclusión educativa afecta tanto en la enseñanza-aprendizaje como también en lo social, lo cognitivo y afectivo en cada niño y niña. Lo cual, esto hace que, a los niños, se les haga muy difícil aprender. En ocasiones les da miedo a confiar, a socializar con su entorno, y esto puede afectar a la comunidad educativa, ya que es un problema para los que forman parte del proceso de enseñanza de los estudiantes. Todas las comunidades educativas deben dar equidad de oportunidades para todos los niños y niñas, además tienen que respetar el ritmo de aprendizaje de cada infante. Por tal razón, es importante que, como docentes, nos adaptemos al proceso de cada niño y niña, que compartamos nuevas experiencias con ellos, que seamos su maestra y a su vez su amiga, para que ellos puedan confiar en nosotros y puedan así expresar lo que les está pasando y nosotras como sus docentes ayudar junto con sus padres. (Entrevista docente A, 15-04-2020)

**Durante el tiempo de pandemia**, tal como se indicó anteriormente, se hizo seguimiento a un niño y se lo acompañó en el desarrollo de las clases de forma virtual, y se encontró únicamente exclusión económica. En el desarrollo de las clases virtuales se pudo observar que una de las niñas que asistía a clases, compañera del niño al que se hacía acompañamiento, la docente la excluía por el factor económico. No por la ausencia sino porque la familia de la niña tenía buenos recursos económicos ya que al acompañar al niño en su casa se pudo observar que la situación económica de los padres era bastante buena.

En una de las clases la docente preguntó: “¿Qué día es hoy?” La pequeña respondió y la docente no le puso atención. Pero a continuación respondía otro niño y a él sí le ponía atención, le decía: “Muy bien. Hoy es miércoles”, poniendo atención al niño y no a la pequeña” (D.C., 14-12-2020).

## **b) Factor lingüístico en el grupo de Preparatoria (antes de la pandemia)**

Se pudo observar que en el grupo de Preparatoria existía exclusión lingüística, ya que una niña no podía hablar bien, tenía retraso del

habla. Esto generaba risas entre los compañeros, ya que la niña, cuando se expresaba, no podía pronunciar bien ciertas palabras. La docente no le ponía atención porque no entendía lo que la niña le decía y la ignoraba, prestando atención a los otros estudiantes y a ella no (D. C., 13-12-2019). Para comprender más acerca del tema, daremos a conocer el punto de vista que dio la docente que trabaja con la niña.

La docente B, al preguntarle: “¿Cuáles son los factores de exclusión que se pueden dar en las instituciones?” ella mencionó que los factores por los que se da la exclusión educativa son la condición física y la económica:

[Cuando] un niño con alguna discapacidad intenta ingresar a una institución educativa y no le permiten que pueda desarrollarse de manera normal como sus otros compañeros. En ese momento están excluyéndolo de las actividades y por ende es una exclusión física.

La exclusión económica se puede dar cuando por situación económica la familia del niño o niña no son aceptados en una institución educativa o dentro del contexto del aula con sus compañeros, por no tener el material de trabajo o no poder utilizar el uniforme, y esto causa exclusión económica.

La exclusión se manifiesta cuando vulneramos un derecho a nivel general y a nivel de la escuela o en las aulas, cuando al niño lo aíslan o lo separan y no lo integran para que pueda desarrollar sus habilidades con sus compañeros y que pueda trabajar de igual manera que ellos. (Entrevista docente B, 23-04-2020)

Por tal razón la docente B destacó que el sistema educativo se ve afectado por tales factores en los que se da la exclusión:

Hay niveles por los que se da la exclusión educativa y pueden ser al nivel macro, meso y micro. Macro, en el sentido de que hay exclusión educativa cuando en su condición económica tal vez al niño no lo reciben en una institución educativa por su condición social o su condición cultural. Meso, cuando hablamos de que en las aulas las docentes, tal vez, excluyen a los niños por diferentes circunstancias: porque no trajo el material y no lo hizo trabajar, o porque no cumplió con un requerimiento y no lo hace partícipe de alguna actividad. Y en lo que se refiere al nivel micro, podemos decir que cuando hablamos de la exclusión educativa del niño y la niña, se da en el hogar, cuando los niños observan desigualdad y de esta manera ellos pueden replicar en las aulas.

Puede ser que se excluyan entre compañeros por su condición social económica, por su aspecto físico, incluso ahora cuando hablamos de capacidades diferentes en los niños, no pueden sobrellevar esta situación y puede ser que ellos generen tal exclusión. (Entrevista docente B, 23-04-2020)

## Formas de exclusión

La forma de exclusión que se presentó con mayor fuerza en la observación realizada **después de la pandemia** a un grupo de primero de Básica fue la autoexclusión (Gómez, 2012). Esto podría deberse al encierro que vivieron los infantes durante el tiempo de pandemia con escaso o nulo contacto con otros infantes o con personas adultas fuera de su entorno familiar.

Durante la clase se pudo observar como una niña dentro y fuera del aula se auto excluía, ya que no quería jugar con sus amigos. En ocasiones ella salía al recreo y se sentaba sola en una esquina cerca de las gradas donde la rectora de la institución seleccionó para que los niños de primero de básica jueguen en su hora de receso. Esta forma de exclusión se observó los días lunes y jueves que realizaba mis prácticas. En otra ocasión observé que un niño se dirigió donde la pequeña para ver si quería jugar con ellos, donde ella respondió “que no, porque después se cae y la mamá le pega y no tiene gorra para estar en el sol”. (D.C., 5-10-2021)

En otra ocasión todos los niños se dirigieron a misa, donde la niña se sentó sola; a continuación, yo me senté con ella y le pregunté: “¿Por qué te gusta sentarte sola y no con tus amigos?” Ella respondió “que prefiere estar sola y que nadie la moleste”. Por ello, me acerqué donde la docente a preguntar el motivo de porqué la pequeña se porta de esa manera, la docente me manifestó que era porque la niña en tiempo de pandemia pasaba sola y algunas veces con su hermana, ya que su mamá trabajaba. Por eso a la niña en el aula y en el recreo le gusta pasar sola. (D.C., 9-11-2021)

## Proceso de socialización

En cuanto a la incidencia que tienen los factores y formas de exclusión en el proceso de socialización, se pudo observar que estos son perjudiciales para dicho proceso. Siempre se ha afirmado que la socialización es uno de los procesos a través del cual los infantes aprenden una serie de aspectos, como su comportamiento y transmitir sus

sentimientos y emociones a las demás personas. Sin embargo, cuando existen procesos de exclusión, se puede causar daño psicológico y emocional en el proceso de socialización, como por ejemplo la tristeza en los niños y el aislamiento (Terceros, 2002). A continuación se expone lo que se encontró en la investigación:

En una de las clases se pudo observar que un niño, al no poder realizar las actividades que la docente le asignaba, se sentía triste y no quería seguir realizando la actividad. Decía: “No puedo y no me sale bonito”. En ciertos momentos se ponía a llorar porque no podía realizar la actividad y se ponía triste todo el día. (D.C., 14-12-2021)

En otra ocasión se pudo observar como una niña se aislaba de sus compañeros, no quería participar con ellos en los juegos o en actividades que la docente proponía a los infantes. Si se acercaba para trabajar, ella no decía nada se quedaba callada, solo si la profesora le preguntaba ella respondía. Profesora: En este grupo quiero que hable ella. ¿Dime los objetos que pegaron con la vocal A? Ella respondió: pegamos un avión, una abeja, un anillo y un armario. Y así era como la niña se aislaba: se sentaba sola en el recreo y no quería hablar con sus compañeros, ni pasar con ellos. (D.C., 9-11-2021)

## **El punto de vista del psicólogo de la institución educativa sobre la exclusión educativa**

A continuación, las respuestas del psicólogo al preguntarle: “¿Cuáles son los factores de exclusión?”:

Existen varios factores de exclusión, pero uno de los factores por los que más se da la exclusión educativa es la parte física o exclusión por discapacidad. Hay estudiantes que tienen necesidades especiales o sufren de desigualdades económicas, físicas y falta de oportunidades para poder tener una educación eficaz y que esa educación se acople a las distintas formas de desarrollar las clases con los diferentes alumnos que llegan a las instituciones. Por ello es importante que los docentes asistan a charlas que en las mismas instituciones se aplican por la parte del DECE [Departamento de Consejería Estudiantil] para que ayuden y realicen sus planificaciones acorde a cada niño y niña, haciendo que todos se integren en las actividades y fortalezcan sus debilidades y su proceso de aprendizaje sea factible. (Entrevista psicólogo, 04-02-2022)

El psicólogo, al preguntarle: “¿De qué manera les puede afectar tal exclusión a los niños y cómo les afecta en su desarrollo emocional?” destacó:

Las emociones en los niños y niñas por ser excluidos o discriminados son afectadas en el desarrollo intelectual de cada uno de ellos. Y, por ello, es importante que los psicólogos de los centros educativos y los encargados del DECE siempre deben estar haciendo capacitaciones para que los docentes puedan estar calificados y puedan trabajar con diferentes tipos de estudiantes.

Y uno de los principales trabajos que realiza el departamento del DECE es la motivación. Si el docente sabe motivar y liderar a un grupo de trabajo, pues sabe motivar al niño para que se sienta seguro y en confianza dentro del aula. (Entrevista psicólogo, 04-02-2022)

Igualmente mencionó que es importante que psicólogos y encargados del DECE estén siempre pendientes de los estudiantes, que les permitan primero generar esa confianza, tener más comunicación y, por supuesto, esa seguridad de que el estudiante no está solo, que cuando necesita o tiene una duda, ellos deben ayudar y fortalecer esa debilidad (Entrevista psicólogo, 04-02-2022). Expresó:

Por ello, también es importante que los docentes y padres de familia asistan a charlas que se dan en las instituciones por parte del DECE, y que a través de las charlas se pueda ayudar a los estudiantes. Y los docentes aprendan que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación inclusiva. Aprendan también a trabajar con todos, no de la misma manera, pero sí que se incluya a todos en las planificaciones realizadas, se humanicen y ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los educandos para que así se sientan seguros, confiados y desarrollen sus habilidades eficientemente y se sientan seguros en su lugar de trabajo. (Entrevista psicólogo, 04-02-2022)

De la entrevista se puede ver que los docentes saben que existe exclusión educativa pero no intervienen, no buscan mecanismos para erradicarla. El psicólogo considera que se debe buscar información acerca de lo que puede causar la exclusión en los infantes y cómo ayudar a prevenir la exclusión entre compañeros. Además, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) debería ofrecer charlas para que las docentes conozcan sobre estos aspectos y sepan cómo implementar métodos o

estrategias metodológicas para que no exista exclusión entre los infantes e incluso que las docentes no los excluyan por diferentes motivos.

## Conclusiones

La exclusión en el ámbito educativo se da desde la Educación Inicial. Por esta razón debe ser tratada y estudiada, ya que, si no se toma en cuenta, genera dificultades y problemas en los niños, en su entorno y sobre todo en su proceso de aprendizaje y socialización. En el espacio educativo donde se investigó, la exclusión educativa se da por factores económicos y lingüísticos y también existe autoexclusión. Esto afecta en el proceso de socialización de los infantes. De allí la importancia de que las y los docentes consideren estos aspectos en su práctica cotidiana, se actualicen respecto de cuáles son las formas en las que se puede excluir a una persona y busquen formas de erradicarla. Se debe ver la exclusión como un aspecto que requiere ser trabajado en los centros infantiles de tal manera que se fomenten formas de respeto entre compañeros, se valoren las diferentes culturas y, sobre todo, que desde pequeños desarrollen consideración y empatía hacia niños y niñas que viven situaciones de pobreza, marginalidad o algún tipo de necesidad educativa específica.

Es preocupante que en el ámbito educativo las docentes conozcan sobre la existencia de la exclusión, pero que no intervengan para que esta no se dé en el espacio escolar. Es imprescindible que docentes y áreas administrativas conozcan cuáles son las causas internas y externas por las que se genera la exclusión educativa. Esto contribuirá para que al interior de la institución educativa se promueva y fomente la igualdad y el respeto entre todos los alumnos con la finalidad de que se los trate de la misma manera, sin importar las diferencias sociales, económicas, físicas y las creencias que pueda tener cada uno de los infantes.

La autoexclusión es un aspecto que está presente en el cotidiano de los infantes, pues algunos niños o niñas tienden a autoexcluirse, no quieren convivir con sus amigos o en las clases se sientan solos. Por ello es importante que los docentes y padres de familia tengan conocimiento sobre la autoexclusión, de qué manera puede afectar a los niños y las posibles causas que provocan que ellos se excluyan y no quieran participar en los procesos de aprendizaje.

Es importante que las docentes y padres de familia conozcan cuáles son las habilidades y fortalezas de cada infante en su proceso de socialización, para que así los niños y niñas puedan desarrollarse en un ambiente adecuado, puedan expresar sus ideas sin ser excluidos y

puedan compartir con el entorno que los rodea sin temor a equivocarse o a que los ignoren. Por el contrario, se sientan en confianza y libres de expresar lo que sienten.

## Referencias bibliográficas

- Bastida de Miguel, A. (2013). *Miedos, ansiedad y fobias: diferencias, normalidad o patologías*. Fundación CADAH. [https://www.fundacioncadah.org/j289eghfd7511986\\_uploads/20130110\\_wXO2Y-3NkxjVszUYzFP1q\\_0.pdf](https://www.fundacioncadah.org/j289eghfd7511986_uploads/20130110_wXO2Y-3NkxjVszUYzFP1q_0.pdf)
- Benavides, M., Valdivia, N. y Torero, M. (2007). Exclusión, identidad ética y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente. En E. Segarra. (ed.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 603-655). GRADE. <https://bit.ly/3ky2toM>
- Bordi, I. V. (2008). *Entre las desigualdades de género: un lugar para las mujeres pobres en la seguridad alimentaria y el combate al hambre*. Mexico UAEM. <https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v21n57/v21n57a7.pdf>
- Castellanos Pierra, L y Zayas Pérez. F (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Revista diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19), 1-17. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.531>
- Cuervo Martínez, A e Izzedin Bouquet, R. (2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de autorregulación en Niños. *Tesis Psicológica* (2), 35-47. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>
- Esquivel Esquivel, G. N., Benavides Herrera, P. V. y Romero Ortega, A. L. (2021). *Guía Metodológica para el Trabajo Interdisciplinar en Carreras de Educación*. Abya-Yala. <https://bit.ly/3i74Ygs>
- Gómez, M. (2012). *La exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad de la jurisdicción de Veracruz en el municipio de Alvarado-Tolima* (Tesis de grado). Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/59be128d-9706-4dde-9a13-265e9dfbc2e5/content>
- Guillén, P (2012). Niños de la calle: Víctimas de explotación, violencia y crimen. *Revista Mexicana*, 20(1), 1-35. <https://bit.ly/3Z7LYi4>
- Hernández, M. (2008). *Exclusión Social y Desigualdad*. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.1286>
- Marín, E. (2017). *Maltrato y violencia: ¿Cómo diferenciarlo?* Ekpa.palek. <https://bit.ly/2UHz08L>

- Maturana Moreno, G. A. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educacion y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Nigrini, C. (2017). Exclusión social en Ecuador. Buen Vivir y modernización capitalista. *Revista Polis latinoamericana*, 16(46), 151-174. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100151>
- Ramos, H. (2014). El maltrato psicológico: causas, consecuencias y criterios jurisprudenciales. *Revista Aequitas*, 23(1), 1-27. <https://bit.ly/2ThGOij>
- Rodas, H. (2004). El abuso verbal dentro de la violencia doméstica. *Revista Analytics*, 21(1), 1-80. <https://bit.ly/3m62Y9X>
- Serantes, J., Lenta, M., Riveros, B. y Zaldúa, G. (2021). Cuidado infantil y lazos sociales: aislamiento social de los niños y niñas durante la pandemia del COVID-19 en la Argentina. *desidades, Revista electrónica de divulgación científica de infancia y juventud*, 29, 16-31. <https://bit.ly/3Y59fA2>
- Terceros, M. (2002). Exclusión Educativa en el proceso de socialización. *Revista Analytics*, 2(1), 23-43.
- UNICEF. (2019). *Niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad deben disfrutar sus derechos sin discriminación de ningún tipo*. UNICEF LACRO. <https://uni.cf/3IAWTvk>

## Lista de entrevistados

- Docente A, docente de Educación Inicial en institución educativa privada, Quito (15-04-2020).
- Docente B, docente de Educación Inicial en institución educativa privada, Quito (23-04-2020).
- Psicólogo, psicólogo clínico en institución educativa privada, Quito (04-02-2022).

## **Autoras**

### ***María Eloísa Sabando Risco***

Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana.

### ***María Elena Ortiz-Espinoza***

Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Docente de las carreras de Educación Básica e Inicial en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Coordinadora del Grupo de Investigación GIPCYPE. Vicecoordinadora de la Red Estradocapítulo Ecuador.

# Repensar la presencialidad en la educación superior bajo el principio de equidad de género

Catalina Vélez Verdugo

cevelez@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3597-3796>

## Introducción

La inclemente pandemia provocada por el COVID-19, entre muchos otros aspectos de diversa índole, visibilizó las dificultades y complejidades inmersas en la implementación y desarrollo del modelo de educación virtual. Entre otras, aquella que obligó a los docentes a identificar la necesidad de construir un conocimiento pedagógico y científico que, mediante el uso y aplicación de las tecnologías de la información, facilite cultivar en los estudiantes nuevos valores y modos de conducta más democráticos, igualitarios, respetuosos de la diversidad cultural y social, y del medioambiente.

Además, el tránsito de un modelo educativo tradicional, en el que prevalece el contacto “cara a cara”, hacia un modelo de educación virtual, en el que la interacción adquiere otras dimensiones, trajo consigo una serie de limitaciones para su aplicación que evidenciaron la falta de acceso a los recursos e infraestructura tecnológica y el incremento de las brechas preexistentes en los grupos más vulnerables, principalmente en la población femenina. Sin embargo, las universidades trabajaron arduamente para garantizar la continuidad de los estudios y las trayectorias educativas.

En este contexto, las estudiantes y las docentes universitarias se enfrentaron a la necesidad de reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a la realidad impuesta por el confinamiento. Esto determinó que los hogares se convirtieran en el espacio para el cuidado y educación de niños, niñas y adolescentes, el desempeño de actividades de carácter doméstico y, adicionalmente, el ejercicio de actividades productivas.

Una de las consecuencias más notorias de la nueva realidad fue el significativo aumento de la carga global de trabajo de las mujeres así como el incremento de la precariedad laboral, debido a las responsabilidades asignadas a ellas en las tareas propias del cuidado. A esto habría que agregar que las mujeres que no contaron con los recursos tecnológicos necesarios se vieron forzadas a abandonar sus estudios.

El presente documento plantea una propuesta que analiza la problemática del retorno a la educación presencial y los principales desafíos que este impone en el ámbito de las políticas y estrategias que permitan transformar las brechas existentes en oportunidades para las mujeres que, desde diferentes roles, integran el Sistema de Educación Superior.

## **Desarrollo**

La pandemia del COVID-19 afectó a todo el planeta, provocando cambios en múltiples dimensiones: social, económica, política, cultural y, particularmente, en el campo de la educación. Una de las primeras consecuencias fue la suspensión de las clases presenciales ante el riesgo de contagio.

La influencia de la crisis sanitaria recayó en todos los actores del Sistema de Educación Superior. De acuerdo a un estudio publicado en el año 2021 por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), alrededor del 98 % de la población de estudiantes y profesores en América Latina y el Caribe fue afectado por el cierre temporal de las universidades, a mediados de marzo de 2020: 21,7 millones de estudiantes y 1,3 millones de profesores se encontraban confinados y preparados para continuar con la educación virtual (UNESCO-IESALC, 2021). Definitivamente, las tecnologías digitales disminuyeron el impacto de la pandemia en la educación permitiendo transitar de las clases presenciales a una educación en línea.

A su vez, la suspensión de las clases presenciales creó incertidumbre en la comunidad académica, cuyos impactos quizá nunca sean medibles en su cabal magnitud. Sin embargo, es evidente que profundizó las desigualdades existentes y probablemente generó otras, ante lo cual las Instituciones de Educación Superior (IES) debieron buscar imaginativa e inteligentemente estrategias y aplicar acciones urgentes para diseñar o rediseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje haciendo uso de la tecnología con sentido de equidad e inclusión.

Durante mucho tiempo, el acceso a una educación superior de calidad ha representado un gran reto, primordialmente, en la medida

en que garantiza la competitividad y el desarrollo económico, social y cultural de los países. Como consecuencia de la pandemia, las instituciones de educación superior tuvieron que adaptarse a un nuevo modelo de educación sustentado en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Incorporar las TIC va más allá del simple uso instrumental para avanzar hasta una inexorable innovación del sistema educativo. En este contexto, se busca lograr el acceso y la cobertura a una educación tecnologizada para todas y todos. Por su parte, a los gobiernos les corresponde velar por una educación superior democrática que incorpore en los procesos académicos la calidad, la inclusión y el fortalecimiento del bienestar de la sociedad.

Hoy en día, las nuevas TIC favorecen el intercambio cultural, social, profesional, y facilitan la educación en línea a través de plataformas virtuales. Esta es una realidad en la que no debe descuidarse la atención a la exclusión tecnológica que genera diferencias de acceso a la información y falta de uso y apropiación de la tecnología, ya que las deficiencias de acceso a internet y conectividad y la carencia de recursos acentúan este tipo de desigualdad. Por lo tanto, las TIC deben contribuir para que la sociedad disponga de información y conocimiento para ejercer sus derechos económicos, sociales y culturales en condiciones de mayor igualdad.

El uso de las TIC en la educación sirve para fortalecer las habilidades de la comunidad universitaria en el aprendizaje ofreciéndole diversas opciones para que investigue, invente, produzca, colabore, transforme, etc., siempre con el objetivo de formar una nueva generación de ciudadanos innovadores (García *et al.*, 2017).

En el caso ecuatoriano, las instituciones educativas realizaron un ingente esfuerzo por garantizar la continuidad de los estudios y las trayectorias educativas, pese a las grandes dificultades que representó el tránsito hacia la modalidad en línea debido a las limitaciones de acceso a los recursos e infraestructura tecnológica, situación que, al parecer, incrementó las brechas preexistentes en los grupos más vulnerables, principalmente en la población femenina.

En una mayor dimensión, Procel-Silva sostiene que:

La población femenina ha recibido el mayor impacto al momento de usar los recursos e infraestructura tecnológica de forma eficiente. La transición de lo presencial a lo virtual resultó ser desigual y compleja, ya que las estudiantes y las docentes no partieron del mismo nivel para acceder a los procesos de enseñanza-aprendizaje y lograr disminuir las brechas

digitales en donde las tecnologías de la información y la comunicación se transformen en una herramienta al servicio de la educación. (Procel-Silva *et al.*, 2021)

De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2022a), en Ecuador, entre el 2018 y el 2022, existió un incremento de 62,37 % de hogares que cuentan con acceso a internet. En lo que va del 2022, 5,93 millones de ecuatorianas mayores de 5 años usan internet, el 73,3 % para entretenimiento y redes sociales y apenas el 12,3 % para educación y aprendizaje. Existen más mujeres (4 969 003) en relación con los hombres (4 825 419) que cuentan con un celular activado. Además, con respecto al analfabetismo digital, el INEC (2022a) señala que, durante este período, se evidencia un porcentaje general disminución del 23,36 %. Los datos muestran, sin embargo, que a pesar de esta disminución, cerca de medio millón de mujeres en el país (420 845) no han utilizado computadora ni internet y no tienen un celular activado, señal de la persistencia de la brecha digital de género.

En la reunión preparatoria para la XXVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, Andrés Allamand, secretario general iberoamericano, manifestó que:

La Educación, ciencia, tecnología e innovación (CTI) son activos estratégicos, no solo para superar la crisis socioeconómica que vive Iberoamérica, sino también para hacerlo desde la equidad. Las políticas públicas en CTI deben estimular el avance científico tecnológico, a la vez que contribuyen a cerrar las brechas existentes en estos campos, tanto a nivel de los países como dentro de las sociedades. Los planes de recuperación de la pandemia ofrecen la posibilidad de orientar las estrategias y políticas de CTI y educación superior al servicio de un desarrollo inclusivo, así como para fortalecer la cooperación regional en estas áreas tan estratégicas para el futuro. (Secretaría General Iberoamericana, 2022)

En la población femenina, los problemas de desigualdad que se presentan para el acceso y uso de las TIC se profundizan por las carencias existentes en los hogares derivadas de las condiciones sociales y económicas; así, no todas las familias disponen de un computador para poder acceder a la teleeducación; entre 2020 y 2022, de acuerdo con la ENEMDU - Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (INEC, 2022b), existe una reducción promedio de 3,7 % en el equipamiento tecnológico en los hogares, tanto en el área urbana como rural;

y, en cuanto al acceso de jefas de hogar en 2022, el 63,4 % de ellas carecía del mismo.

El acceso a internet es otro gran obstáculo que ha limitado tanto a las estudiantes como a las profesoras para continuar preparándose. Es evidente que estas desigualdades colocan en desventaja a los hogares socioeconómicos más desfavorecidos, ya que limitan el derecho a la educación: así, en 2022, según la ENEMDU (INEC, 2022a) el 78,6 % del quintil más vulnerable, de acuerdo a los ingresos del jefe de hogar, carecía de equipamiento tecnológico. Del mismo modo, el paso de la educación presencial a la educación en línea evidenció las insuficientes competencias digitales y la falta de familiarización de la comunidad universitaria con el modelo de educación virtual (Procel-Silva *et al.*, 2021).

En este orden de ideas, se visualiza con mayor claridad la responsabilidad que tienen los gobiernos de garantizar el derecho a la educación superior de todas las personas en un contexto de igualdad de oportunidades y de no discriminación. Es decir, las decisiones de política pública deberían generar marcos normativos y financiamiento sostenible.

La UNESCO sostiene que los roles y estereotipos de género, así como la subordinación de la vida de las mujeres a la de los hombres, explica el acceso diferenciado a los servicios de educación, salud y empleo, en tanto que el cambio social y cultural que genera el respeto por el derecho de las mujeres en cualquier ámbito de la vida, pública o privada, recae en la educación (SENESCYT-UNESCO, 2015). Todo esto implicó que para estudiantes y profesoras de las universidades resultara complejo adaptarse a la nueva realidad que trajo consigo la educación virtual obligatoria.

En este contexto las tareas de las mujeres se complicaron, puesto que la carga global de trabajo y el incremento de la precariedad laboral debido a las responsabilidades asignadas en temas de cuidado aumentaron luego de la pandemia. En consecuencia, es indispensable dar prioridad a las necesidades y preocupaciones de las mujeres que se enfrentan a múltiples formas de discriminación y desigualdad (ONU Mujeres, 2020).

La discusión académica sobre la desigualdad de género se mantiene vigente, está representada por diversas tendencias y sigue planteando retos para la transformación de las personas, la sociedad y sus instituciones, entre ellas, la educación superior (UNESCO-IESALC, 2021). Para ONU Mujeres:

El trabajo de cuidados -remunerado como no remunerado- ha tenido grandes impactos por la pandemia de COVID-19. [...] La carga del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, que ya antes de la pandemia recaía de manera desproporcionada en las mujeres, ha aumentado drásticamente durante la pandemia: los datos arrojan que las mujeres siguen soportando una parte desigual. Las madres y los padres en general, y las madres en particular, han tenido que conciliar el trabajo remunerado con el cuidado infantil a tiempo completo tras el cierre de las escuelas y guarderías. (ONU Mujeres, 2021)

De acuerdo a la Comisión Interamericana de Mujeres, el confinamiento agudizó la “crisis de cuidado”, lo que implicó que la carga global del trabajo para las mujeres aumentara. Según información de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2011), las mujeres tienen a su cargo el 76,2 % de las horas correspondiente al trabajo de cuidado no remunerado y su jornada laboral podría triplicarse.

Con el confinamiento, el trabajo no remunerado aumentó para las mujeres, ya que tuvieron que asumir el cuidado de los hijos e hijas en edad preescolar y de aquellos que no podían incorporarse de manera autónoma a la modalidad virtual. Esta es una realidad muy poco o nada investigada, razón por la cual no se cuenta con indicadores de impacto; las estadísticas levantadas por el INEC sobre la precariedad laboral durante la pandemia básicamente midieron la disminución de las 40 horas de trabajo remunerado, no así la prolongación de la jornada en el hogar en condiciones de aislamiento y sin remuneración.

Por otra parte, los roles de género y las responsabilidades de cuidado asignados a las mujeres contribuyeron con el aumento de la precariedad laboral de la población femenina. Según la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM):

El cuidado es colectivo, sin embargo, las normas sociales de género atribuyen el rol del cuidado a las mujeres, lo cual perjudica su participación en el mercado laboral, provoca la brecha salarial y limita su acceso al empleo de calidad. (CIM, 2021, p. 13)

A lo largo de la historia, el cuidado como trabajo no remunerado de las mujeres ya marcaba una brecha en el uso del tiempo. Con la pandemia esta brecha aumentó, puesto que el tiempo de trabajo no remunerado se incrementó con el cierre de las universidades, el aislamiento social y las necesidades de atención a otras personas.

Es importante destacar que la sobrecarga de responsabilidades de trabajo productivo y reproductivo podría haber impactado en la salud física y mental de las mujeres. Lo ideal es que exista equilibrio entre el trabajo productivo y el trabajo reproductivo. La carga adicional de trabajo reproductivo en temas como el cuidado de niñas, niños u otras personas dependientes, la educación, las rutinas de higiene pueden provocar problemas de salud física y mental.

Una de las consecuencias de la pandemia fue el impacto en la salud mental de las mujeres, ya que debieron enfrentar nuevas y mayores preocupaciones por el riesgo de contraer enfermedades (estrés, ansiedad, depresión y otras) o de ser despedidas, además de la responsabilidad por la educación de hijas e hijos en el hogar. El estudio Emergencia Global de los Cuidados realizado por OEA-CIM en el 2020, considera que:

Reducir la inversión de las mujeres en el cuidado - mediante la redistribución y la corresponsabilidad - es una forma de proteger la salud de las mujeres, una forma de darle tiempo para el autocuidado y su salud mental, además de ser una precondition esencial para la igualdad de género. (OEA-CIM, 2020, p. 28)

Asimismo, el artículo 5 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer (Naciones Unidas, 1979) establece la obligatoriedad que tienen los estados para adoptar las medidas apropiadas para:

a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres; b) Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos/as, en la inteligencia de que el interés de los hijos/as constituirá la consideración primordial en todos los casos. (art. 5)

Esta Convención fue adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1979 y suscrita por Ecuador en 1980.

En el mundo, y más aún en nuestro país, las relaciones desventajosas para las mujeres con respecto a su rol social y familiar perviven a

través del tiempo. Estas relaciones se agudizan más si nos referimos a la educación superior, donde la participación de las mujeres en los procesos educativos, profesionales y académicos genera desigualdad como una forma “no visible” de discriminación. Por ejemplo, es necesario que las actividades científicas se desliguen entre lo “masculino” y lo “femenino”, borrar de nuestras mentes la idea que las “ciencias duras” son para hombres y las “ciencias blandas” como la salud, la educación y los cuidados son para mujeres (SENESCYT-UNESCO, 2015).

Otro aspecto importante que se debe reconocer y que aumenta la desigualdad, y en consecuencia la discriminación, es la correlación que existe entre género y pobreza. Organizaciones como Amnistía Internacional afirman que:

Mujeres y niñas están más expuestas a sufrir pobreza económica en todo el mundo. [...] La pobreza aumenta la brecha de género y esta genera a su vez pobreza. Brecha de género y pobreza son dos desigualdades interconectadas que vulneran los derechos de las mujeres. (Vega, 2023)

Entidades internacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y la UNESCO muestran datos que evidencian que hay más mujeres que se matriculan en la universidad, sin embargo, gran parte de ellas se ven obligadas a abandonar los estudios en los últimos niveles de la carrera. En la mayoría de los países miembros de la OCDE hay más estudiantes hombres que estudiantes mujeres que se matriculan en programas de maestría y doctorado, derivado del conflicto de equidad y política. Estos datos pueden explicar por qué pocas mujeres llegan a ser docentes y por qué publican menos artículos (UNESCO-IESALC, 2021).

Según los resultados de una encuesta realizada por la UNESCO-IESALC en el año 2020, en América Latina solo el 18 % de las universidades públicas estaban bajo la rectoría de mujeres (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela). En relación con la matrícula universitaria, en la región se muestra una mayor presencia de mujeres, aproximadamente el 55 %. Sin embargo, los puestos de toma de decisiones en las universidades continúan a cargo de los hombres (UNESCO-IESALC, 2021).

En el Ecuador, los datos sobre las universidades reposan en el Sistema Integral de Información de la Educación Superior (SIIES), plataforma única que constituye la fuente oficial de tres instituciones: el Consejo de Educación Superior (CES), el Consejo de Aseguramiento

de la Calidad de la Educación Superior (CACES) y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). A continuación se presenta información relacionada con la comunidad educativa, correspondiente al año de 2022, tomada de la plataforma oficial SIIES (siies.gob.ec) con base a la información de la SENESCYT:

**Tabla 1**

*Tasa bruta de matrícula de estudiantes*

<b>Sexo</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Hombre</b>	28,21%	29,99%	32,44%	33,88%	33,52%
<b>Mujer</b>	32,20%	33,86%	37,00%	39,08%	39,83%
<b>Total</b>	30,18%	31,90%	34,69%	36,44%	36,63%

*Nota.* SIIES (SENESCYT), 2022.

**Tabla 2**

*Estudiantes por sexo*

<b>Sexo</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Hombre</b>	263.218	278.004	292.602	308.027	310.981
<b>Mujer</b>	297.669	311.788	335.217	356.074	373.679
<b>Total</b>	560.887	589.792	627.819	664.101	684.660

*Nota.* SIIES (SENESCYT), 2022.

En la tabla 1, para el período 2016-2020, la tasa bruta de matrícula en universidades ha aumentado en un 21,37 %. Cuando es desagregada por sexo se comprueba que existen más mujeres dentro del Sistema de Educación Superior (373 679 mujeres 54,58 %). Para el 2020, esta tasa correspondió a un 39,83 % mientras que para los hombres fue de 33,52 %.

**Tabla 3***Titulaciones nacionales y extranjeras*

<b>Sexo</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Extranjero	16.031	18.425	16.878	16.396	10.903	15.691
Mujeres	8.067	9.625	8.901	8.762	6.252	8.843
Hombres	7.964	8.800	7.977	7.634	4.651	6.848
Nacional	152.561	130.800	114.542	110.041	101.135	151.930
Mujeres	87.674	75.093	65.933	62.343	55.677	84.663
Hombres	64.885	55.707	48.609	47.698	45.458	67.267
No registra	2	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>168.592</b>	<b>149.225</b>	<b>131.420</b>	<b>126.437</b>	<b>112.038</b>	<b>167.621</b>

Nota. SIIES (SENESCYT), 2022.

Con respecto a la titulación en universidades, como muestra la tabla 3, entre 2016 y 2021 existió una disminución de 0,58 % en el registro de títulos de los estudiantes. Los títulos registrados de mujeres disminuyeron en un 2,33 % y los de los hombres se incrementaron en 1,74 %. Además, se observa que existen más títulos registrados de mujeres que de hombres. Para el 2021, el 55,78 % de mujeres registraron sus títulos.

**Tabla 4***Docentes universidades y escuelas politécnicas*

<b>Sexo</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Hombre	20.461	19.795	21.400	20.896	18.855
Mujer	12.971	12.750	14.196	14.038	12.790
<b>Total</b>	<b>33.432</b>	<b>32.545</b>	<b>35.596</b>	<b>34.934</b>	<b>31.645</b>

Nota. SIIES (SENESCYT), 2022.

**Tabla 5***Autoridades universidades y escuelas politécnicas*

<b>Autoridades</b>	<b>No registra</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Rectores	-	13	49	62
Vicerrectores	1	36	25	62

Nota. SIIES (SENESCYT), 2022.

En la tabla 4, para el período 2016-2020, existe una disminución de 5,35 % en el número de docentes universitarios y de 1,4 % en el número de docentes mujeres. En el 2020, de los 31 645 profesores, el 40,42 % fueron mujeres. Con respecto a las autoridades, de las 62 universidades y escuelas politécnicas que se muestran en la tabla 5, el 20,97 % son (13) rectoras y el 58,06 % son (36) vicerrectoras.

En suma, los datos presentados demuestran que las mujeres en la educación superior aún tienen que superar varios obstáculos para ejercer cargos académicos en las universidades o ser parte del equipo investigador, lo que implica asumir complejas responsabilidades y ejercer liderazgo. Además, la información disponible refleja que, a pesar de que existen más estudiantes mujeres, sigue siendo mayoría el número de profesores hombres. Es una responsabilidad social brindar iguales condiciones y oportunidades a las mujeres que tienen similar o mayor formación y capacidad que las de los hombres.

En conclusión, la lucha por combatir la desigualdad de las mujeres (estudiantes y docentes) en todos los niveles educativos y, particularmente, en tercer y cuarto nivel, debe continuar y con mayor determinación, como un trabajo sostenido y sistemático. Los gobiernos tienen la responsabilidad de diseñar estrategias relacionadas con el reconocimiento de que el trabajo no remunerado es tan esencial como el remunerado, y el Sistema de Educación Superior, la responsabilidad de innovar estrategias que no detengan la producción científica articulada al desarrollo económico y social, donde las mujeres sean actrices relevantes.

Se requiere implementar medidas para conciliar el trabajo remunerado con el no remunerado que engloben licencias remuneradas para las cuidadoras, modalidades laborales flexibles y reducidas, entre otras. También, se debe invertir en infraestructura de fácil acceso y en tecnología que ahorra tiempo para realizar las actividades diarias que incluye la educación (ONU Mujeres, 2021).

La literatura y las experiencias a nivel mundial establecen la necesidad de promover la corresponsabilidad, tanto en lo laboral como en lo doméstico, en el trabajo realizado por las mujeres. Los gobiernos deben preocuparse por garantizar los derechos de la población femenina para promocionar la igualdad laboral con responsabilidad colectiva en temas de responsabilidad del hogar y del cuidado. La política pública debe ser construida con el fin de priorizar e invertir en los servicios de cuidado a través de la ampliación de la cobertura con mirada hacia facilitar la inserción o reinserción de las mujeres a una vida productiva.

La Comisión Interamericana de Mujeres propone algunas alternativas para desarrollar estrategias que permitan a los gobiernos garantizar una sociedad libre de desigualdades. Estas estrategias corresponden a garantizar: el derecho de las personas a ser cuidadas; el apoyo a las familias desde los sistemas de protección social; la participación de los hombres en los cuidados; el funcionamiento de las cadenas de valor que permitan vincularse con el sector productivo; y los cuidados como eje transversal (CIM, 2021).

A las universidades les corresponde fortalecer las redes para reducir la brecha digital proporcionando acceso mayoritario a las mujeres y para afianzar el modelo de educación virtual. La evaluación, el seguimiento e impacto de este tipo de formación se ha convertido en una herramienta estratégica que las IES deberían consolidar con miras a aprovechar la potencia comunicativa del ordenador, incorporándolo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos educativos diversos, presenciales y virtuales, y para facilitar el acceso de las mujeres a la educación superior. Es un reto imperativo repensar un sistema educativo que asuma los retos de las nuevas modalidades de trabajo desde la perspectiva de género, que brinde metodologías diferenciadas, flexibles, para estudiar, ejercer la docencia, investigar y capacitarse e integrar la comunidad científico-académica.

Las universidades y escuelas politécnicas, ciertamente, son organizaciones complejas: ellas no solo transmiten y difunden el conocimiento, también lo producen. Sus actores y actoras diversas han demostrado a lo largo de la historia que tienen capacidades para responder, ser resilientes a las presiones, a las crisis sociales, económicas o sanitarias, como la forma en que enfrentaron la pandemia provocada por el COVID-19.

Las IES y, en general, el Sistema de Educación Superior, hoy, tienen la posibilidad de incorporar cambios al interior de las estructuras académicas, de las formas de administrar la educación, considerando las oportunidades que brinda la tecnología para seguir funcionando en medio del confinamiento. Recordemos que una transformación no solo deviene del diseño y ejecución de políticas públicas sino, fundamentalmente, de la interacción de sus actoras y actores. Es el momento oportuno para buscar respuestas imaginativas y plantearse nuevas interrogantes con objeto de acortar la brecha de participación activa de las mujeres en instancias directivas de administración y toma de decisiones, de enfrentar la problemática de violencia de género y, de esta

forma, construir una nueva realidad en la que predominen la igualdad, la equidad y la justicia.

El retorno a la modalidad presencial no exime el trabajo enfocado en la educación virtual que, sin duda, demanda incorporar cambios radicales en la concepción del trabajo, del tiempo, del espacio, de la información, del conocimiento, entre otras dimensiones. Y desde un enfoque de género, asignar especial énfasis en la necesidad de disminuir la brecha digital así como en fortalecer la participación equitativa de las mujeres en las Instituciones de Educación Superior.

## Referencias bibliográficas

- CIM. (2021). *COVID-19 en la vida de las mujeres: hacia un nuevo pacto de género*. Comisión Interamericana de Mujeres. [https://www.oas.org/es/cim/docs/Compendio\\_Covid\\_ESPpdf](https://www.oas.org/es/cim/docs/Compendio_Covid_ESPpdf)
- García, M., Reyes, J. y Godínez, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 1-18.
- INEC. (2022a). *Tecnologías de la información y comunicación*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>
- INEC. (2022b). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. ENEMDU anual 2022*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/enemdu-anual-2022/>
- Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Aprobado 18 de diciembre de 1979. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>.
- OEA / CIM (2020). *COVID-19 en la vida de las mujeres. Emergencia global de los cuidados*. CIM. Documentos oficiales. <http://www.oas.org/cim>
- OIT. (2011). *Convenio sobre las trabajadoras y los trabajadores domésticos*. Organización Internacional del Trabajo.
- ONU Mujeres. (2020). *Garantizando ciudades y espacios públicos seguros para mujeres y niñas durante la COVID-19*. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2020/Brief-COVID-19-and->

- ensuring-safe-cities-and-safe-public-spaces-for-women-and-girls-es.pdf
- ONU Mujeres. (2021). *Trabajo de cuidados. Una carga cada vez mayor para las mujeres*. <https://www.unwomen.org/es/hq-complex-page/covid-19-rebuilding-for-resilience/care-work>
- Procel-Silva, M. A., Espín-Oleas, M. E. y Espín-Moya, E. (2021). Desigualdades educativas tecnologías de la información y comunicación TIC en los estudiantes de la ESPOCH durante el año 2020 a causa de la pandemia del COVID-19. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 552-567.
- Secretaría General Iberoamericana (SEGIB). (2022, 16 de mayo). *Educación, ciencia, tecnología e innovación para un nuevo tiempo*. Somos Iberoamérica. <https://www.somosiberoamerica.org/temas/conocimiento/educacion-ciencia-tecnologia-e-innovacion-para-un-nuevo-tiempo/>
- SENESCYT-UNESCO. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior: Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. [https://www.researchgate.net/publication/290760270\\_Construyendo\\_Igualdad\\_en\\_Educacion\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/290760270_Construyendo_Igualdad_en_Educacion_Superior)
- SIIES - SENESCYT. (s/f). Plataforma integral. <https://www.siies.gob.ec>
- UNESCO-IESALC. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Mujeres-ES-080321.pdf>
- Vega, A. (2023, 17 de octubre). *La pobreza tiene género. Dí no a la feminización de la pobreza*. Amnistía Internacional. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/la-pobreza-tiene-genero/>

## **Autora**

### ***Catalina Vélez Verdugo***

Profesora investigadora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador desde 1999 hasta ahora. Actualmente es consejera académica del Consejo de Educación Superior, institución que presidió desde enero de 2018 hasta mayo de 2022. Sus principales líneas de investigación son: interculturalidad, género y educación, inclusión y equidad, educación superior y diversidad sociocultural.

# **Desafios da conexão da frequência escolar e o direito das aprendizagem**

**Estudantes dos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

*Daniel Roca Flores Pinto*

*danielroca2405@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-4630-9199>

*Ângela Loureiro de Freitas Dalben*

*tutti.uai@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-8078-1307>

*Tereza Alves de Mello*

*terezac@edu.pbh.gov.br*

<https://orcid.org/0009-0007-3183-0938>

## **Resumo**

Em 2020, a Secretaria Municipal de Educação empreendeu uma robusta ação de formação docente e de mapeamento das condições sociais e de inclusão digital dos estudantes e professores. Esse processo subsidiou a elaboração de uma proposta pedagógica emergencial. Em 2021, essa foi a referência para o retorno gradual do atendimento presencial por adesão das famílias. Em 2022, marca-se o retorno presencial para todos os estudantes, com foco na priorização de habilidades essenciais e na necessidade de ações de busca ativa e de reforço escolar. Apesar da prerrogativa de atendimento a todos os estudantes, o grande desafio tem sido manter a conexão entre a frequência escolar e os processos de ensino e aprendizagem, com uma via de mão dupla. Nesse sentido, para atuar no reforço escolar a escola prescinde da presença do aluno, bem como, para permanecer na escola o aluno prescinde de um olhar avaliativo diferenciado que considere as dificuldades de interação entre o professor e aluno na pandemia. A superação deste desafio demanda uma nova repactuação entre a família e a escola e uma prática pedagógica que considere este contexto.

## Palavras chaves

Frequência escolar, aprendizagens, anos finais do ensino fundamental.

## Introdução

Esta comunicação apresenta uma experiência pedagógica de caráter descritivo realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) enfatizando sobre os elementos da proposta pedagógica emergencial no contexto da pandemia da Covid-19, analisando as conexões entre a frequência escolar e o direito das aprendizagens dos/as estudantes de ensino fundamental.

O texto está organizado em três partes. A primeira situa o leitor no conhecimento básico da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), seguidamente apresenta os antecedentes e marcos referenciais que configuram a proposta pedagógica emergencial. Na terceira e última parte, são analisadas as conexões entre a frequência escolar e o direito das aprendizagens dos/as estudantes de ensino fundamental. Entre as principais fontes para a elaboração do texto compreendem os Percursos Curriculares: trilhas de aprendizagens e os dados dos Sistemas de Gestão Educacional (SGE) e Sistemas de Monitoramento e avaliação de aprendizagens da SMED-BH.

## A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Esta comunicação acontece na cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais. Segundo Flores *et al.* (2022) a RME-BH está constituída por nove unidades administrativas denominadas de regionais, que dividem a cidade em: Barreiro, Centro Sul, Leste, Norte, Nordeste, Noroeste, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

Segundo os dados de SGE, em 2022 a Rede atende uma população estudantil de 164 743 alunos: 50 963 crianças na Educação Infantil, 103 881 alunos de Ensino Fundamental, 9544 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 355 na educação especial. Esta população estudantil está distribuída em 307 escolas municipais (132 de Educação Infantil, 175 de Ensino Fundamental e uma escola experimental denominada de Escola Polo de Educação Integrada – POEINT).

O universo total de profissionais da educação é de 14 890, dos quais, 13 486 tem o cargo de professores: 5520 atuam na Educação Infantil e 7966 no ensino fundamental.

Segundo o último mapeamento sobre o desenvolvimento profissional docente há 6850 professores/as desta rede, os dados sinalizam que a média de idade deste coletivo é de 48 anos; 93 % são femininos e 57 % declaram-se preto(a)/pardo(a); 35 % declaram estarem-se dedicados entre 10 e 20 anos na docência e 36 % acima de 20 anos com tempo médio de permanência na Rede de 12 anos.

Sobre a trajetória de formação, 91 % dos docentes contam com Licenciatura. 78 % têm realizado especializações, onde 62 % possuem duas especializações, 47 % com três e 31 % com até 4 especializações. 6 % são mestres e 1 % são doutores.

Entre as principais razões para estar na escola informam: 97 % declaram seu compromisso com o trabalho; 86 % têm como razão principal os/as estudantes. 79 % a realização profissional e 78 % estar comprometidos com a sociedade.

## **Antecedentes e marcos referenciais da Proposta Pedagógica Emergencial da Pandemia**

Com o início da Pandemia no Brasil, a preocupação com a disseminação da COVID-19 trouxe a suspensão das aulas em todas as escolas de BH, desde o dia 18 de março de 2020. Neste cenário, os/as professores/as da Rede, desde março até finais de julho de 2020 ficaram no sobreaviso, o que obrigou cada escola manter contato e conexão com os/as estudantes e suas famílias segundo suas possibilidades.

No segundo trimestre do mesmo ano, os/as professores voltaram no Teletrabalho, colocando ênfases no planejamento da volta às aulas via ensino remoto. Essa situação mudou com as aplicações das doses da vacina para todos os profissionais da educação durante o ano de 2021, adotando-se o ensino híbrido para algumas escolas tanto de Educação infantil e Ensino Fundamental.

Durante todo este processo do isolamento social, a prioridade da SMED-BH foi que as escolas mantivessem o contato com os/as estudantes e suas famílias. Com este fim, organizou uma série de ações emergenciais: entregou cestas de alimentos com mais de 2 milhões e 400 mil kg de alimentos, 400 mil kits de higiene, entrega de kits pedagógicos e materiais didáticos para estudantes da Rede, a formação de 1400 monitores da escola integrada em cursos de tecnologias para o

ensino remoto, a formação de professores em diversos cursos, busca ativa dos/as estudantes que deixaram ter contato com a escola, além do acondicionamento das escolas na sua infraestrutura segundo os requerimentos e protocolos da saúde, implementando-se também a aquisição de equipamentos de multimídia nas salas de aula.

Com o isolamento social, a sala de aula passou a ser a casa do/a estudante, trazendo a necessidade de considerar que os/as estudantes vivem em núcleos familiares dinâmicos, vivos, que interferem na forma como pensam, sentem e vivem a escola e sua dinâmica, ficando totalmente dependentes do seu próprio grupo social. Por outro lado, os profissionais da escola, tiveram que se esforçar para entrar na casa deles/as, tendo presente que os profissionais da educação nunca tinham vivenciado uma situação tão desafiadora.

O mundo ficou de cabeça para baixo, nesse contexto, surgiram muitas perguntas relacionadas a como vai acontecer o processo de escolarização fora dos muros da escola? Qual é o sentido da relação pedagógica professor/estudante/conhecimento nessas circunstâncias? Será que tudo pode acontecer como se apenas mudássemos de casa? Quem é a Autoridade do conhecimento? E se a cultura nos lares dos/as estudantes tomarem como pressupostos outras bases ideológicas para lidar com o conhecimento do mundo, que não é a ciência? Qual é o conhecimento necessário neste momento? Quais os ensinamentos deste novo tempo?

Perguntas difíceis e complexas que exigiram respostas também complexas, onde não foi possível ignorar a realidade, negar que tudo ainda continua diferente.

Olhando brevemente para atrás, constatamos que ninguém solitariamente conseguiu vencer a pandemia e suas consequências, mesmo com o distanciamento social. Os docentes da Rede tiveram que fazer repactuações e procurar o apoio das famílias e outros sujeitos da comunidade escolar, a fim de entrarem nas casas e restabelecer o diálogo com a família, com essa realidade e com a condição sociocultural e material de vida dos/as estudantes nesses lares.

Esse movimento reforçou a necessidade ainda mais de trabalhar coletivamente, estudar junto, procurar respostas em vários lugares e com várias referências, reconhecendo que essa atitude é prioritariamente uma atitude científica e responsável, que revela o cuidado e a empatia com o próximo, onde o avanço das tecnologias digitais continuam permitindo construir infinitas conexões para que o diálogo aconteça.

Na procura das respostas, se estabeleceu um plano transversal de qualidade social do atendimento educacional em base a quatro princípios: protagonismo docente e discente; clima escolar favorável ao diálogo e às aprendizagens; programa de desenvolvimento profissional; e nenhum a menos na pandemia: enfrentamento e reinvenção da escola.

A partir deste planejamento, a ressignificação da profissão, o desenvolvimento profissional como um processo criativo e a reinvenção da escola, permitiu o estabelecimento dos eixos estruturantes para a construção de uma proposta pedagógica com a qual seja possível pensar um novo ensino.

Segundo Dalben (2020), a ressignificação da profissão situada nessa realidade vivenciada, colocou a necessidade de relembrar Comênio (Ferrari, 2008) em plena pandemia, porque ante o desafio trazido pela COVID-19, de não deixar abrir as escolas e exercitar a didática nas salas de aula, mais do que nunca, era preciso ter clareza e consciência de que ações dos/as professores/as são constituídas pelas intencionalidades pedagógicas, porém estando estas longe da sala de aula na escola, é preciso interagir, por meio desse processo de ensino híbrido e pensar coletivamente nessas possibilidades, para viabilizar as melhores propostas de ensino para os/as estudantes, diante da situação inusitada, em que as desigualdades socioeducacionais definem o exercício da profissão.

Nesse marco, a ânsia de exercitar a arte de ensinar, exigiu ter a clareza sobre até que ponto se estende o poder da nossa vontade, do nosso desejo, da nossa consciência? Até onde vai o alcance da nossa liberdade? O que está inteiramente em nosso poder? O que depende inteiramente de causas e forças exteriores que agem sobre nós? O que fazíamos pode voltar a ser feito? O que dava certo numa sala de aula, no interior de uma escola, pode dar certo na casa do(a) estudante, sem a mediação do(a) professor(a)?

Diante desse cenário, o entendimento do desenvolvimento profissional docente como um processo holístico, presente nos princípios da Educação Integral possibilitou considerar as diferentes dimensões que fazem parte do ser humano (física, social, emocional, ética, estética, cognitiva e econômica), nos valores que emergem das nossas práticas e rotinas usuais, para compreendermos os limites do que fazemos e acreditamos. Mas também para compreender que as famílias esperavam algo a mais do exercício da profissão docente, pois eles também esta-

vam desafiados em seus ofícios de ser estudante ou de ser mãe ou pai desse/a estudante.

A casa do/a estudante também ficou desafiada a acolher esse novo processo de interações, abrindo-se ou não ao que nunca viveu e sem condições, muitas vezes, de enfrentar o desafio ou, ainda, sentindo medo de enfrentá-lo, assim como os docentes também o tinham.

Com este imperativo de ter que assumir, sem preconceitos, as produções e práticas que estão dando certo e que estão sendo experimentadas por outros/as colegas profissionais do ensino, vivenciou-se a predominância do trabalho em rede. Assim, refletir, estudar, planejar e propor foi preciso. Fazer um plano exige refletir sobre nossos desejos profissionais, sobre as necessidades educativas dos/as estudantes. Exige, também, antever e projetar resultados dos processos educativos a partir de novos caminhos, novas aventuras, novos planos, novos lugares e novas tecnologias. Em esse percurso, como reinventar a escola? De onde partir?

A SMED-BH considerou não partir do pressuposto de que teremos a tragédia anunciada de uma geração sem preparo. Ao contrário, foi considerado que todo o planeta está vivendo experiências dramáticas, mas aprendendo muito com tudo isso. A importância do meio ambiente na alteração das condições de vida na terra e os desafios da degradação ambiental na proliferação de doenças é um conhecimento essencial e está às claras para o mundo. Como deixar de considerar tudo isso quando se pensa a educação de uma nação, de um povo e de uma cidade? Como não considerar que o ser humano, seja criança, adolescente ou adulto, aprende a todo momento, por meio das interações que realiza com o ambiente, com as pessoas e com o contexto de informações, conhecimentos e práticas sociais com os quais é desafiado a interagir, imitando-o, assistindo-o e a ele se habituando?

Se o contexto social nos molda e constrói hábitos e mentalidades necessárias ao bom convívio, é preciso que seja considerado. Se crianças e adolescentes das escolas da Rede não aprenderam, sistematicamente, os conteúdos escolares previstos para serem ensinados pelas práticas pedagógicas escolares em 2020, aprenderam, por outras formas, inúmeros outros conteúdos relativos às modificações vividas no cotidiano de seus lares e de suas famílias.

A tarefa fundamental focou-se em descobrir o que aprenderam. Redescobrir quem são os/as estudantes nesses tempos de pandemia. Entender o que viveram e o que aprenderam longe da mediação com o/a

professor/a e estabelecer uma nova fase de construção de uma relação pedagógica sistemática com eles/as, mediada por intencionalidades explícitas, objetos de conhecimentos essenciais e atividades propostas com o intuito de dialogar com aquilo que ele/a aprendeu ou está em processo de aprendizagem. Mediados por tecnologias digitais ou analógicas, técnicas de ensino e didáticas, teremos que exercitar, com certeza, a arte de ensinar tudo a todos, porque somos profissionais do ensino.

Para tal fim, foram realizadas muitas conversas, com diretores de escolas, professores/as da Rede das diferentes áreas e segmentos, professores/as das instituições de ensino superior que assessoraram nos debates sobre as questões curriculares, ideias apresentadas em webinários assistidas e apreciadas e experiências retiradas de outros países ou de municípios brasileiros. Sem estar preocupados com a originalidade da proposta, mas atentos à sua efetividade, se considerou os formatos a serem criados pelas escolas em seus roteiros de trabalho; o uso de tecnologias e técnicas de ensino que realmente ensinem; os objetos de conhecimento essenciais que devem ser ensinados; o apoio ao(à) estudante e o cuidado com a sua formação escolar, além da qualidade das interações entre escola/família/estudante.

Nessa linha de raciocínio e desejando oferecer às escolas uma proposta pedagógica sólida, fundamentada na realidade e com possibilidades de um atendimento cuidadoso e personalizado, foram elaborados os Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia (Belo Horizonte, 2020c).

Esta proposta pedagógica para a Rede partiu de três eixos básicos, na perspectiva de orientar as práticas pedagógicas dos professores, das escolas e da gestão da educação na cidade, como um todo: a construção do Mapa Socioeducacional, um Percorso Curricular Emergencial e Projetos de Ensino por agrupamentos.

## **1º eixo: Construção do Mapa Socioeducacional**

O Mapa Socioeducacional das escolas da Rede Municipal de Educação (MSE-RME/BH) configura-se como um instrumento orientador para a prática pedagógica, o mesmo que oferece o conhecimento do ambiente e as condições de vida de cada estudante, e dos/as professores/as em tempos de pandemia (Belo Horizonte, 2020a, pp. 27-30).

O instrumento foi proposto para ser elaborado pelas escolas a partir da Portaria SMED Nº 110/2020 (Belo Horizonte, 2020b), com

o apoio das Diretorias Regionais de Educação e da SMED-BH e das próprias escolas, para elas mesmas. A finalidade e seu foco central foi conhecer os/as estudantes e professores/as a fim de identificar as alternativas disponíveis para que a escola possa interagir e relacionar-se com eles/as em tempos de distanciamento social.

Assim, cada escola, em diálogo permanente com as equipes das Diretorias Regionais de Educação, desenhou e elaborou as questões pertinentes ao território em que está localizada, complementando as informações que já possuía sobre os/as estudantes registradas no SGE e investindo esforços na busca por dados que permitissem entender a situação em que cada estudante se encontrava.

No segundo semestre do ano 2020, o MSE-RME/BH, constituiu-se o chão da nova escola, que se ergue em tempos de pandemia, sendo a referência da relação pedagógica professor/estudante/conhecimento.

Os resultados mais destacados sobre o mapeamento das condições de inclusão dos/as estudantes da Rede sinalizam: 18 % dos/as estudantes foram contatados pela escola via o telefone celular e 49 % via WhatsApp; 57 % declarou-se pertencer ao grupo de risco; 25 % moravam com algum familiar que declarou pertencer ao grupo de risco; 20 % deles/as a família tinha declarado estar em situação de vulnerabilidade em função da pandemia. Apenas 47 % das famílias declararam ter condições de oferecer apoio para a realização das atividades escolares em casa; 26 % dos/as estudantes tinham equipamentos para o ensino remoto e 50 % tinham acesso à internet.

Por sua parte segundo o MSE dos/as professores/as: 27 % sinalizaram apresentar alguma comorbidade; 9 % declararam ter contraído Covid; 5 % manifestou ter necessidade de ir para escola para realizar o trabalho escolar; 23 % compartilhava seu equipamento com membros de sua família; 24 % sinalizou ter boa conexão de internet e 52 % declarou ter facilidades no uso das TIC.

A realidade consolidada pelos mapas permitiu também, auxiliar a gestão das escolas, das regionais e da RME-BH, como um todo, incluindo, ainda, as possibilidades de proposição de ações intersetoriais, fundamentais para a realização do Projeto Político Pedagógico das escolas.

A partir dessa ideia foi decidido a construção de um sistema de informações com indicadores comuns, que foram escolhidos por todas as escolas para oferecer à Rede um conhecimento global da realidade.

## **2º eixo: Percursos Curriculares Emergenciais**

As dificuldades apresentadas pela suspensão das aulas presenciais, mesmo com as normatizações vindas do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação alertaram sobre a importância de construir um Percorso Curricular Emergencial, capaz de auxiliar o corpo docente das escolas na construção de seus planos de ensino.

Para tal fim, foram realizadas parcerias já firmadas com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especificamente com as equipes que desenvolvem os Programas de Especialização em Residência Docente, do Centro Pedagógico desta Universidade, com as equipes do Centro de Estudos em Alfabetização e Letramento (CEALE) e do Programa de Especialização da Educação Básica (LASEB), onde docentes de grupos específicos de pesquisa, formados por profissionais da Universidade e da Rede Municipal de Educação, foram convidados a assessorar a SMED-BH na construção de uma proposta de ensino com caráter emergencial, para a elaboração de percursos curriculares capazes de indicar os objetos de conhecimento essenciais em cada ano de escolarização.

Os Percursos Curriculares foram elaborados considerando os princípios do Projeto APPIA, entendendo-se o APPIA como a continuidade e integração das aprendizagens e do desenvolvimento dos sujeitos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) ao longo da sua trajetória escolar, o que leva a integração de uma política pública educacional estruturante da SMED-BH, desenvolvida a partir da necessidade de organizar a transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental de forma contínua e harmônica.

Esse projeto estabeleceu como objetivos articular e integrar as propostas pedagógicas das etapas/níveis de escolarização ofertadas pela Rede, na perspectiva da vivência escolar adequada dos processos formativos referentes às infâncias, às adolescências, às juventudes e às vidas adulta e idosa (Belo Horizonte, 2020a, pp. 63-443).

Partindo dessas premissas, os Percursos Curriculares foram organizados considerando três blocos de sujeitos prioritários:

- O grupo da infância, correspondendo os estudantes de 4 aos 8 anos, referenciando-nos ao Projeto APPIA - Um Olhar para a Infância.

- O grupo de estudantes do 4º ao 9ºanos, que se encontram em fase de consolidação de conhecimentos específicos, por disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, referenciando-nos ao Projeto APPIA - Horizontes da Adolescência.
- O grupo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as fases dos processos de alfabetização e/ou de certificação, referenciando-nos ao Projeto APPIA - Consolidando Projetos de Vida.

Vale ressaltar, que os Percursos Curriculares de objetos de conhecimento essenciais seriam uma referência e não significam, especificamente, uma proposta curricular, como geralmente se fala, já que um currículo escolar é muito mais do que um percurso curricular que define objetos de conhecimento essenciais.

Os percursos curriculares foram discutidos com todas as escolas da Rede, dado que foi contatado em uma amostra com os/as 6857 docentes que participaram da pesquisa através do Inventário de Desenvolvimento Profissional Docente (IDPD/2021), onde 45 % sinalizou ter participado na própria escola das formações relacionadas a discussão do Percursos Curriculares: trilhas de aprendizagens.

### **3º eixo: Projetos de Ensino por Agrupamentos**

Dado o retorno presencial gradativo pela COVID-19, a partir do que se denominou “bolhas”, protocolo firmado em razão do maior controle do processo de disseminação do vírus, as escolas organizaram agrupamentos de até 12 estudantes e um ou dois professores no máximo para o atendimento escolar. Constituiu-se, então, o Projeto de Ensino por agrupamentos como uma ação específica das equipes de professores/a das escolas na elaboração desse atendimento sistemático emergencial dos/as estudantes, numa perspectiva quase personalizada ou desenhada para atender agrupamentos específicos de discentes.

A elaboração de tais projetos constituiu um processo de construção coletiva e de muito engajamento na dinâmica escolar, significando um momento de reinvenção da relação pedagógica de uma escola presencial para uma possibilidade de ensino híbrido.

Inicialmente, toda a equipe de profissionais das escolas foi coordenada pelo Conselho de Coordenação Pedagógica, onde o coordenador/a pedagógico/a geral e a Direção Escolar, alinharam suas intenções e perspectivas educacionais desejadas. Para tal fim, a leitura

e o estudo dos dados coletados no MSE da escola foi prioritário para o entendimento do cenário global das condições sociais, materiais e de saúde dos/as estudantes e os professores/as a fim de estabelecer os agrupamentos de estudantes a serem organizados a partir de condições específicas e semelhantes e de favorecer o atendimento pedagógico, sejam estas por meio digital, por meio de redes sociais ou aplicativos de mensagens instantâneas, seja por meio de materiais impressos, encaminhados via correio às casas dos/as estudantes ou entregues às famílias na porta das escolas.

Com isto, as antigas turmas puderam ser modificadas, ao ter como foco a possibilidade de interação e de reciprocidade desses/as estudantes com os/as professores/as. Com esta ação, a organização de trabalho da escola se modificou.

A partir dessa “nova” organização, novos agrupamentos de docentes também puderam ser definidos, para favorecer a construção dos planos de ensino e de tudo o que se associa a eles, como: os roteiros de estudo, as sequências didáticas, os formatos de atividades a serem realizadas, assim como definições relativas aos tempos de reciprocidade esperados entre um roteiro e outro enviado ao/à estudante, critérios de monitoramento, entre outros.

Definidos com base nos objetos de conhecimento previstos para cada ano de escolaridade, esses roteiros de estudos foram concebidos como trilhas de aprendizagem: conjuntos de atividades organizadas em sequências didáticas complementares entre si, a serem propostas aos/às estudantes, com o objetivo de permitir a evolução gradual e autônoma da aprendizagem dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades/habilidades elencados nos Percursos Curriculares.

Tratou-se, portanto, do planejamento de uma sequência de atividades apresentada aos estudantes dos objetivos/conteúdos referenciados nos percursos curriculares, além das competências e habilidades que estavam presentes nas propostas didáticas, para que eles pudessem alcançar o que for delimitado como objetivo de ensino e aprendizagem.

A riqueza destes roteiros de estudo esteve baseada nas mesclagens de propostas de ação didática, desenvolvidas de forma crescentemente autônoma pelos/as estudantes no intuito de viabilizar a progressão das aprendizagens ao longo do processo de reorganização dos calendários escolares de 2020 e de 2021. Esta forma criativa de realização desses roteiros e do diálogo entre docentes e estudantes seria naquele momento a realização efetiva da arte didática proposta por Comênio.

A proposta curricular deste plano de ensino emergencial passou a ser emoldurada pelas trilhas de aprendizagem propostas aos/às estudantes pelas equipes das escolas. Entretanto, se frisou com as escolas a necessidade de que os planos de ensino elaborados pelas unidades escolares mantivessem diálogo constante com o rol dos objetos de conhecimento previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), Currículo Referência de Minas Gerais (2018) e pelas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação para a Educação Infantil (Belo Horizonte, 2012), para o Ensino Fundamental (Belo Horizonte, 2010) ou para a Educação de Jovens e Adultos (Belo Horizonte, 2014, 2016).

A escola teve que passar a investir tempos para o planejamento pedagógico dessas trilhas de aprendizagem, dado que seriam a base daquilo que o estudante precisa realizar e entregar de volta ao/à professor/a. Cada roteiro deveria ter objetivos, conteúdos, habilidades e competências específicas a serem trabalhados e monitorados, como garantia de que as aprendizagens se concretizassem. Os tempos de realização dos roteiros pelos/as estudantes seriam definidos e monitorados pela equipe de professores/as da escola. Mas também levando orientações precisas às famílias e aos/às estudantes sobre a melhor forma de interação e mediação com a criança ou estudante.

Este processo caracterizou a nova forma de realizar o ensino e organizadas em uma coletânea, que constituiriam um dossiê de atividades realizadas. “Dossiê” que foi chamado de Portfólio Escolar Anual, que passou ser o instrumento fundamental nos processos de avaliação contínua, pois neles foram organizados os registros sobre o processo de aprendizagem e da evolução do desempenho dos/as estudantes na realização das atividades propostas. Apoiados com feedbacks e um monitoramento permanente capaz de sinalizar a evolução e desenvolvimento do/a estudante.

## **Conexão da frequência escolar e o direito das aprendizagens dos estudantes do ensino fundamental**

O percurso curricular e as trilhas de aprendizagens no contexto da pandemia, trouxe para a escola a possibilidade de uma nova forma de ensino e organização do trabalho pedagógico com foco na consolidação das habilidades essenciais. Entretanto, em alguns momentos, reflexões sobre as habilidades essenciais das essenciais foram realizadas, assim como das habilidades anteriores ao ano em curso em que estaria

matriculado o/a estudante, tendo presente que durante quase dois anos eles/as ficaram sem a mediação direta do/a professor/a, desenvolvendo suas aprendizagens fora do ambiente da escola. Era um importante movimento de diagnóstico de aprendizagens para construção do mapa de possibilidades cognitivas dos estudantes e entendimento de como seria possível um processo de recomposição curricular. Essa reflexão permitiria a aplicação de um teste censitário a todos os estudantes na perspectiva de avaliação das aprendizagens e recomposição curricular com orientações mais precisas.

A volta gradativa do atendimento presencial se deu, inicialmente, na educação infantil, a partir do mês de abril do ano 2021, ainda que no formato híbrido e através das bolhas. Os/as estudantes dos primeiros anos de ensino fundamental voltaram em maio do mesmo ano.

Com esse retorno, a escola lidou com o novo hábito adquirido pelas famílias de não enviar seus filhos/as para escola a fim de evitar o contágio, pois o processo da vacinação estava parcialmente disponível para as crianças e menores de idade.

A escola teve que recuperar a confiança dos pais seguindo uma série de protocolos estabelecidos pela saúde e a incorporação de adequações necessárias que ajudaram a minimizar o risco do contágio e a preservação da saúde dos/as docentes.

Entretanto, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96 artigo 24 é necessária uma frequência mínima de 75 % no ano letivo para aprovação dos estudantes. Assim, com o retorno presencial obrigatório para todos os estudantes, em 2022, o monitoramento da frequência escolar tornou-se prioridade absoluta para as equipes pedagógicas.

Segundo Dos Santos (2021), o controle da frequência escolar de estudantes é indubitavelmente um importante processo educacional presente no cotidiano de toda instituição de ensino brasileira. O Autor destaca de modo particular, que a RME-BH dispõe de uma consolidada política de gerenciamento da frequência escolar, sendo desenvolvido por uma equipe composta por técnicos educacionais e estagiários, distribuídos pelas nove diretorias administrativas da cidade.

Esta equipe, considerando os dados do SGE no mês de outubro de 2021, identificou que 3,9 % (4398) dos/as estudantes matriculados na Rede não tinham sido contatados pela escola. Ante isto, empreende-se a busca ativa dos/as estudantes, procurando trazê-los de volta à escola, que em razão dos desafios da Pandemia, estiveram inicialmente impe-

didados/as de frequentar a escola e/ou que não se sentiram motivados/as ou em condições deste retorno a partir das possibilidades apresentadas pelas Autoridades locais.

Os resultados desta ação ao final desse ano, evidenciaram uma diminuição desse percentual, ficando só 0,81 % (765) deles/as sem contato com a escola.

Para ano letivo de 2022, a SMED traçou uma diretriz para o trabalho pedagógico, a partir de 03 eixos norteadores: o acesso de todos/as à escola; a permanência dos/as estudantes em todas as atividades escolares, mediante ações de busca ativa dos estudantes evadidos ou infrequentes; a realização de ações para a recomposição de aprendizagens não adquiridas nos tempos de isolamento social e para o reforço escolar, no turno e no contraturno.

Os dois primeiros eixos estavam diretamente relacionados às ações de restabelecimento de vínculo dos estudantes com a sala de aula e a retomada da rotina pedagógica presencial, mediada pelo/a professor/a, num primeiro momento e, vencida essa etapa, garantir a regularidade da frequência do estudante, na escola, a fim de que este pudesse participar de todas as ações de recomposição de aprendizagens e de reforço escolar, não só no turno regular, mas também no contraturno.

De imediato, constatou-se a necessidade de retomar as importantes rotinas de escrituração escolar como a matrícula e/ou renovação da matrícula de forma presencial, uma vez que, durante o isolamento social, estas ocorreram de forma virtual, no primeiro caso e, automática, no segundo.

Em decorrência deste desafio, foi necessário estabelecer diferentes estratégias para a regularização da situação de estudantes, conforme o caso:

- Afastamento por abandono dos estudantes evadidos – aqueles que não atenderam às recorrentes tentativas de contato feitas pela escola para a realização de atividades especiais durante o continuum escolar, em 2020/2021; não foram localizados nas ações de busca ativa ou não retornaram presencialmente, em 2022, mas que permaneciam ativos nos sistemas de gestão da RME.
- Elaboração e implementação de um plano de atividades complementares de recomposição de atividades, com vistas à reclassificação dos estudantes infrequentes, ou seja, que ultrapassaram o limite de 25 % de faltas, conforme definido na legislação nacional;

- O planejamento, para o ano letivo de 2023, de ações de recomposição de aprendizagens e de reforço escolar para os estudantes que, ainda que frequentes às aulas, em 2022, apresentam evidentes dificuldades de aprendizagem e que demandarão um cuidado e estímulos pedagógicos por mais tempo.

Como resultado deste grande esforço, de um total de 103 560 estudantes do ensino fundamental regular: 5063 estudantes foram afastados por abandono; 2084 estudantes retornaram para a escola e foram incluídos nas ações de recomposição de aprendizagens e de reforço escolar; 3763 estudantes foram reclassificados/as, nos termos do art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estando aptos/as a darem continuidade a seus estudos, nos anos escolares subsequentes.

Sem a regularidade da frequência escolar, não há desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para uma trajetória escolar exitosa. Em um contexto pós-pandemia, os desafios para o combate ao abandono e a redução da infrequência escolar, que historicamente sempre estiveram pautados na política educacional brasileira, ganharam novos contornos de urgência, uma vez que, como nunca ocorrido na história, os/as alunos/as deixaram de frequentar a escola por um período muito longo e desacostumaram da rotina escolar.

## **Considerações finais**

Os primeiros meses da Pandemia da COVID-19, levou às 308 escolas públicas de BH, com seus mais de 160 000 alunos matriculados, conjuntamente com seus mais de 14 000 docentes, enfrentaram sem nenhuma experiência pedagógica previa, a maior e mais complexa das situações vividas, sendo esta agudizada quando se deu início ao processo gradual da volta às aulas. Nesse processo a construção e andamento de um plano pedagógico emergencial, foi fundamental para lidar com esta situação, cujos impactos ainda estão vigentes.

Uma importante ação deste plano foi a proposta pedagógica, que envolveu uma nova organização de trabalho pedagógico, com centralidade nas informações obtidas no Mapa Socioeducacional, com foco na trajetória do/a estudante. Com esse ponto de partida são estabelecidos os critérios para a organização de agrupamentos de estudantes e de professores/as, conforme suas condições materiais e sociais, que determinarão as melhores formas de acesso e interação entre eles e com as famílias.

A partir desse conhecimento e tendo como referência nos objetos de conhecimento essenciais apontados pelos Percursos Curriculares, os/as professores/as criarão roteiros de atividades a serem realizadas pelo/as estudantes remotamente, usando ferramentas digitais ou analógicas, livros didáticos, baterias de exercícios, plataformas digitais ou qualquer outra estratégia didática capaz de compor sequências didáticas para cada grupo de estudantes com a finalidade que possam adquirir as habilidades essenciais das essências.

Com o retorno presencial obrigatório para todos os estudantes, em 2022, o monitoramento da frequência escolar tornou-se prioridade absoluta para as equipes pedagógicas da SMED-BH e das escolas, em cujo foco principal estive o restabelecimento do vínculo dos estudantes com a sala de aula e a retomada da rotina pedagógica presencial, mediada pelo/a professor/a, num primeiro momento e, que superada essa etapa, garantir a regularidade da frequência do/a estudante na escola, procurando-se sua participação em todas as ações de recomposição de aprendizagens e de reforço escolar, não só no turno regular, mas também no contraturno.

As rotinas de escrituração escolar como a matrícula e/ou renovação da matrícula de forma presencial voltaram a ser retomadas, uma vez que, durante o isolamento social, estas ocorreram de forma virtual, no primeiro caso e, automática, no segundo.

Em decorrência deste desafio, foi necessário estabelecer diferentes estratégias para a regularização da situação de estudantes. Porém a pesar dos esforços das escolas e suas recorrentes tentativas de contato feitas para a realização de atividades especiais para os/as estudantes durante o continuum escolar (anos 2020/2021) e das ações de busca ativa, em 2022, 5063 estudantes foram afastados por abandono.

Por outro lado, foram identificados 5837 estudantes, entre aqueles/as que retornaram para a escola e/os/as que foram reclassificados/as, ficando aptos/as para continuar com seus estudos, nos anos escolares subsequentes.

O direito das aprendizagens dos/as estudantes implica combater o abandono e a redução da infrequência escolar, que historicamente sempre estive na pauta da política educacional brasileira, no entanto ganharam novos contornos de urgência, uma vez que, como nunca ocorrido na história, os/as alunos/as deixaram de frequentar a escola por um período muito longo e desacostumaram da rotina escolar.

Identificar os/as estudantes infrequentes e/ou evadidos e construir uma rede de busca ativa que não só tenha por objetivo trazê-los de volta para a escola, mas, sobretudo, oportunizar condições efetivas de superação das dificuldades de aprendizagens, é condição imprescindível para sua permanência na escola e aprendendo.

É preciso, integrar esta rede toda a equipe gestora da escola, mas também os atores presentes no território (equipes de saúde, de assistência social, lideranças comunitárias, entre outros) e que podem contribuir para identificar as causas da infrequência e ajudar a combatê-las.

## Referencias bibliográficas

- Belo Horizonte. (2010). *Secretaria Municipal de Educação. Proposições Curriculares Ensino Fundamental Língua Portuguesa para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Prefeitura Belo Horizonte.
- Belo Horizonte. (2012). *Secretaria Municipal de Educação. Proposições Curriculares para a Educação Infantil. Belo Horizonte para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Prefeitura Belo Horizonte.
- Belo Horizonte. (2014). *Orientações para Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação. Tempos e espaços, pessoas e aprendizagens*. Prefeitura Belo Horizonte.
- Belo Horizonte. (2016). *Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação*. Prefeitura Belo Horizonte.
- Belo Horizonte. (2020a, 9 de set.). *Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED n° 138/2020. Dispõe sobre o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino*. DOM. Belo Horizonte.
- Belo Horizonte. (2020b). *Portaria SMED n.110/2020. Dispõe sobre a convocação de Professores para a Educação Infantil, de Professores Municipais e de Pedagogos da Rede Municipal de Educação para o exercício de suas atribuições nos termos da Portaria SMPOG n. 014/2020*. <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229816>

- Belo Horizonte. (2020c). *Percursos curriculares e trilhas de aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia*. 437 folhas.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília.
- Brasil. (2018). *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. A Educação é a base*. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Dalben, A. L. F. (2020). Ser professor(a) em Tempos de Pandemia. In: *Percursos curriculares e trilhas de aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia* (pp. 13-26).
- Dos Santos, E. C. (2021). Gestão da frequência escolar em uma unidade de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 3430-3441.
- Ferrari, M. (2008). *Comênio, o pai da didática moderna*. <https://novaescola.org.br/conteudo/184/pai-didatica-moderna-filosofo-tcheco>
- Flores, D.F.R. P., Flores, D., Rueca Polla, F., Mello, T. C., Dalben Loureiro de Freitas, Á. I. e Chaves, D. D. (2022). O Desenvolvimento Profissional dos Coordenadores Pedagógicos Gerais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. In *Anais: XXI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais*. Uberlândia.
- Minas Gerais. (2018). *Currículo Referência de Minas Gerais*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

## **Autores**

### ***Daniel Roca Flores Pinto***

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), Brasil. Graduado em Administração. Mestre em Docência e Investigação em Educação Superior. Doutorado em Educação pela UFMG (2017). Professor e pesquisador na área de ciências sociais, nas linhas de Educação, Trabalho, Políticas Públicas e Formação Humana. Experiência em gestão educacional na Educação Básica (Brasil) e em gestão universitária (Brasil e Peru). Membro da Sociedade Internacional de Ergologia (SIE) e do comitê editorial da Revista Ergologia para a América Latina.

### ***Ângela Loureiro de Freitas Dalben***

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (UFMG). Graduada em Música e em Pedagogia na UFMG, Mestre em Educação (1990) e Doutorado em Educação pela UFMG (1998). Professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Diretora da Faculdade de Educação da UFMG gestão 2002-2006 e Pró-reitora de Extensão da UFMG gestão 2006-2010. Membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais 2006-2012, Diretora da MAGISTRA - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de MG 2012-2015 e Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte- 2017 a 2023.

### ***Tereza Alves de Mello***

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (1993), Mestre em Administração Pública pela Escola de Governo da Fundação João Pinheiro. Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG desde 1993 (atual). Atualmente é Diretora de Autorização e Organização Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

# El impacto socioemocional de la pandemia

## Aplicación en los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual

*Fernanda Ayala*

fernanda-ayala@hotmail.es

<https://orcid.org/0000-0001-8136-7864>

*Isabel Badillo*

isamabadillo@outlook.es

<https://orcid.org/0009-0008-1737-5796>

*Arturo Cortez*

arturo.cortez1@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0000-0447-3268>

*Mirna Mora*

mirnamora846@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-2360-9524>

### Resumen

La pandemia por el COVID-19 afectó a todos los países latinoamericanos en diferentes ámbitos como salud, economía y educación. El presente artículo tiene como objetivo describir el impacto socioemocional del confinamiento en los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual. Para este estudio, se empleó una metodología basada en la revisión documental y bibliográfica con aspectos descriptivos que predominan en lo cualitativo. En base al análisis de la información, se puede concluir que las emociones de miedo, ansiedad y tristeza fueron las predominantes en los profesionales de la educación, ya que afrontaron diferentes retos y conflictos que involucraban sus contextos laborales y familiares en el período 2020-2021. Asimismo, el estrés por la constante presión se acentuó aún más debido al cambio en las rutinas diarias, sueño y ocio. Una gran cantidad de profesores requirieron de una constante capacitación para familiarizarse con los entornos virtuales, lo que les restó tiempo para realizar actividades de recreación, que funcionan como catalizadores emocionales. También el poco seguimiento y casi nulo apoyo emocional por parte de Autoridades encargadas del campo educativo generó casos de estrés

crónico que hasta ahora repercuten en el cuerpo docente, pese a haber regresado a la presencialidad en el 2022. Por lo tanto, es indispensable la creación de programas que promuevan el autocuidado de la salud socioemocional del profesorado de acuerdo a sus realidades locales, necesidades y particularidades personales, siguiendo las recomendaciones de la evidencia científica. De esta forma, se podrán aminorar y enfrentar los efectos de la postpandemia en las dimensiones físicas, cognitivas y afectivas.

## Palabras clave

pandemia, confinamiento, emocional, docentes.

## Introducción

El presente trabajo aborda el impacto socioemocional de la pandemia en los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual en los sistemas educativos de México, Paraguay y Ecuador. En estos contextos se busca analizar las dificultades y problemáticas que enfrentaron los profesionales de la educación, en un escenario de discusión aún en construcción, ya que todavía sigue la epidemia por el COVID-19 y las repercusiones solo han sido examinadas desde un panorama limitado en construcción constante.

En un estudio realizado por Medina *et al.* (2021) con una muestra de investigación de 11 850 docentes y 39 582 estudiantes del nivel de bachillerato de contextos urbanos y rurales mexicanos; se concluyó que estos dos actores en los aspectos pedagógico, psicológico y tecnológico afrontaron dificultades durante la pandemia, manifestando enojo, estrés ansiedad, preocupación continua e intranquilidad. Esto porque existía una percepción de no contar con redes de apoyo, siendo esta mayor en el caso de los profesores.

Algo semejante ocurrió en Paraguay, el incremento de casos de Covid generó cambios en la vida de las personas y en especial para los educadores, que no tenían infraestructura para las clases virtuales: muchos utilizaron lo poco o mucho que tenían a mano porque la señal de internet no cubre todo el país, lo cual producía en el docente estrés, impotencia y sobrecarga de trabajo para cumplir su labor.

Por su parte, en Ecuador el Ministerio de Educación activó el Plan Educativo COVID-19 que se puso en marcha de forma inmediata.

Gracias a la colaboración de Autoridades y docentes, todos se organizaron de la mejor manera para mantener direccionadas a las instituciones mediante los medios tecnológicos, y con gran responsabilidad los docentes asumieron su rol de una manera rápida y eficaz. Consiguieron tener conectados a gran cantidad de estudiantes haciendo uso de las diferentes aplicaciones que brinda el internet, como ha sido mayormente el uso de WhatsApp, la plataforma Zoom, Google Classroom, Teams, etcétera. De este modo, también se involucró a los padres de familia, quienes se convirtieron en protagonistas del aprendizaje de sus hijos.

El rol principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo mantuvieron los docentes. Entre las actividades realizadas en el teletrabajo se destacan el mapeo y las actualizaciones en tiempo real, las conferencias web, la comunicación *live* y la producción de clases en video entre otros materiales para estudio remoto (Ribeiro *et al.*, 2020). En las primeras semanas de la cuarentena, las adaptaciones antes mencionadas se consideraron oportunas y positivas para el mantenimiento de los procesos educativos. No obstante, con la prolongación del confinamiento y la falta de seguimiento a los profesionales de la educación en lo que se refiere a la salud integral y las condiciones de trabajo, surgió la presencia de síntomas como: insomnio, irritabilidad, cansancio, ansiedad, estrés, etc., relacionados tanto con las condiciones de prestación de estos servicios como con la intensidad en que los mismos se demandaban.

Ante lo expuesto, el interés de este trabajo se debe a que, en la mayoría de los casos en los países antes mencionados, solamente se abordaron las problemáticas educativas y emocionales del estudiantado, dejando de lado las del personal docente, como fueron:

- Duelo por pérdidas de familiares y amigos.
- Atención fuera del horario de trabajo (a autoridades, padres de familia y estudiantes).
- Cambio en el estilo laboral y de vida familiar.
- Problemas con la tecnología y la conectividad.
- Seguimiento diario de la asistencia a clases *online*.
- Envío de información recurrente a los distritos.
- Sobrecarga de tareas y demanda externa de trabajo.
- Tensión y agotamiento emocionales.

La gran mayoría de los esfuerzos docentes se han encaminado hacia adquirir competencias tecnológicas, adecuar el ambiente familiar a sus actividades laborales y modificar actividades de enseñanza-aprendizaje a distancia (Ramos *et al.*, 2020), pues se han visto forzados a combinar su propio manejo emocional y el uso adecuado de las herramientas con propósitos educativos (Reynosa *et al.*, 2020). Los cambios en el ambiente laboral y en el estilo de vida de las personas influyen en que experimenten estrés, miedo y ansiedad, los que llevan a posibles trastornos a largo plazo. Por lo tanto, al tomar medidas que ayuden a su abordaje, estas manifestaciones tendrán un menor impacto psicológico en las personas (Lorenzo *et al.*, 2020).

Existe poca literatura que abarque este fenómeno desde una mirada integradora, que incluya aspectos emocionales, sociales y demográficos de la vida en la pandemia desde la percepción del docente. Es importante que se planifique una estrategia para promover la contención socioemocional donde los principales beneficiarios sean los actores de la comunidad educativa, a fin de proponer ayuda eficaz y pertinente, propiciando otras investigaciones que puedan abordar las posibles soluciones a los problemas detectados en esta investigación.

El sistema educativo y todos los profesionales de la educación deben ser conscientes de que la enseñanza-aprendizaje solo podrá ser efectiva a partir de un equilibrio emocional y una adecuada salud mental de los actores educativos. De ahí la importancia del énfasis en el desarrollo de la competencia socioemocional y el autocuidado de la salud mental para mantener sistemas educativos resilientes y de bienestar.

En este estudio se aborda la teoría de Salovey y Sluyter (1997) que identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas están basadas en el concepto de inteligencia emocional tal como la define Goleman (1995), que se divide en cinco dominios: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, los que a su vez incluyen la existencia de veinticinco competencias. El mismo Autor con otros investigadores, en más estudios sintetizan en tan solo cuatro dominios la capacidad emocional: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (Goleman *et al.*, 2002). Considerando lo anterior, se resalta que en buena medida, el clima de un aula depende de las habilidades sociales y emocionales del docente y de sus vínculos y relaciones empáticas con los estudiantes (Herrera *et al.*, 2016). Por consiguiente,

es importante realizar acciones encaminadas al reconocimiento y fortalecimiento de las dimensiones socioemocionales dentro y fuera de las clases, como una estrategia para fomentar ambientes escolares positivos y pacíficos (Barrientos, 2016).

## Metodología

El problema de investigación se centra en que existe poca literatura en relación al impacto socioemocional de los docentes durante la pandemia. La mayoría de los artículos aborda el acompañamiento a los estudiantes y sus familias. Esto ha provocado que no se desarrollen protocolos para la prevención y el autocuidado de la salud mental dirigidos a los primeros.

Las preguntas de investigación que se plantean son:

- ¿Cuál es el impacto socioemocional de la pandemia en los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual?
- ¿Cómo afectó el confinamiento al docente durante la pandemia?
- ¿Cuáles fueron las principales emociones desarrolladas por los docentes durante el confinamiento?
- ¿Qué habilidades tuvieron que desarrollar los docentes para hacer frente al desafío?

El objetivo del presente trabajo es describir el impacto socioemocional de la pandemia en los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual. La metodología que se utiliza es de revisión documental, bibliográfica y descriptiva con predominancia en lo cualitativo. La población de estudio son los docentes de México, Paraguay y Ecuador.

## Hallazgos

### Las emociones y su importancia en el ámbito educativo durante la pandemia

Todo proceso de aprendizaje involucra aspectos socioemocionales. Para enseñar no basta con que los docentes se hagan presentes en las clases, es necesario que tanto el cuerpo como la mente y los afectos estén disponibles para enseñar-aprender y para el esfuerzo que estas

actividades demandan. Para García Retana (2012) “los profesores no enseñan en abstracto, dejando de lado sus propias emociones y sentimientos, sino que, ya sea de manera explícita o implícita, transmiten los mismos en cada acto pedagógico que desarrollan” (p. 14). Por tanto, es imprescindible reconocer la presencia de la dimensión emocional en el aprendizaje, ya que ayuda a actuar en relación a la motivación de los estudiantes, buscando favorecer su persistencia y el logro de los objetivos de desempeño en cada actividad (Gallardo, 2021).

El trabajo docente en tiempos de pandemia ha sido fundamental para lograr una contención socioemocional y la continuidad académica de los estudiantes. A pesar del cambio de la presencialidad a la virtualidad, “el profesorado siguió construyendo vínculos afectivos, socioemocionales y empáticos con los estudiantes y sus familias, ya que reconoció la importancia de la tolerancia y la flexibilidad, la apertura y el trabajo colaborativo en situaciones de conflicto” (Gervacio y Castillo, 2022). A partir de los entornos virtuales, ambos actores educativos se mantuvieron en contacto y comunicación; pero en estos espacios no solo se compartieron conocimientos de las diferentes áreas del saber sino fortalezas resilientes ante diversas situaciones que se generaron por el COVID-19 (aislamiento, duelo, desempleo, cambio de roles familiares, la falta de habilidades tecnológicas, problemas económicos, etc.) de forma directa o indirecta.

### **Afectación del docente por el confinamiento debido al COVID-19**

El personal docente no estuvo preparado para el confinamiento que se iba a declarar en la mayoría de los países latinoamericanos por el COVID-19. Esta medida adoptada por los gobiernos se consideró para precautelar la salud; sin embargo, no se examinaron las posibles consecuencias que *a posteriori* se podían desarrollar y que aún son evidentes e invisibilizadas por quienes dirigen el ámbito educativo. Una de las principales compromete a los profesionales de la enseñanza, quienes han sufrido un fuerte impacto psicológico y emocional tras el confinamiento por la pandemia. Las problemáticas con las que se encontraron los docentes cuando, de un día para otro, se comunicó el cierre de los centros educativos fueron, entre otras, las siguientes:

- Conciliar la vida laboral y personal con hijos e hijas en casa y, en ocasiones, con un solo medio informático para una familia de

varios miembros. Por tanto, la economía y convivencia familiar se tuvo que modificar y adaptar a esta nueva realidad, obligando a sus miembros a un sobreesfuerzo.

- Por otro lado, algunos docentes tuvieron que formarse de manera precipitada en el uso de las nuevas tecnologías para adaptarse a un contexto de educación telemática, ya que sus conocimientos eran los requeridos para la presencialidad. También, la búsqueda y elaboración de material para estudiantes con y sin conectividad aumentaba la carga horaria y el estrés laboral.
- Extensión de la jornada laboral, ya que un gran número de docentes dedicaron más horas de actividad laboral durante el confinamiento que de manera presencial. No tener horarios definidos, unido al deseo de atender a todos los estudiantes y a sus familias, hizo que la dedicación fuese casi continuada con pequeños intervalos de descanso. La adaptación a la teleeducación así como ponerse al día con las nuevas tecnologías y la comunicación con los progenitores produjo en muchos casos que se sobrepasara ampliamente el tiempo lectivo en casa, lo cual supuso un período de estrés continuado para una gran mayoría.

### **Emociones desarrolladas por los docentes durante el confinamiento**

No cabe duda de que las instituciones educativas “son un lugar fundamental para el apoyo, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social para los estudiantes y sus familias” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020, p. 14). Bajo este panorama y durante el confinamiento, el docente adquirió un nuevo rol primordial que era el de apoyar a la comunidad educativa en la prevención del COVID-19, brindando protección y contención emocional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020) de acuerdo a la diversidad de situaciones y necesidades de apoyo del alumnado. Para cumplir con esta “tarea”, requirió desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. Sin embargo, si estas habilidades no le fueron primeramente fomentadas o impartidas, es muy probable que el docente haya cumplido su nuevo rol de forma parcial, y que diferentes conflictos impactaran su estado físico y emocional detonando en él algunas emociones como:

- **Miedo:** al cambiar sus rutinas y tener que adaptarse a nuevas metodologías y realizar cambios en sus jornadas de trabajo.
- **Ansiedad:** es una emoción humana básica que opera como una legítima respuesta frente a una amenaza o peligro. El temor a contagiarse y a transmitir el virus a sus seres queridos provocó episodios de ansiedad en las personas, de lo que no quedaron exentos los profesionales de la educación.
- **Tristeza:** por no poder acompañar/cuidar a un ser querido víctima de la enfermedad. También, la impotencia de no poder despedirlo de la forma tradicional en el caso de fallecer. Asimismo, por no compartir espacios y fechas especiales con familiares.

El conjunto de estas emociones, el desgaste mental-cognitivo y la naturaleza humana propia de la actividad, provocó que el estrés laboral aumentara en los docentes de manera alarmante durante la pandemia. Si bien quienes ejercen esta profesión han estado siempre bajo constante presión, la misma se ha acentuado más desde el 2020. Según Rodríguez *et al.* (2017) “trabajar con personas usualmente genera más estrés que trabajar con cosas, debido a la carga afectiva y emocional que conlleva” (p.19). Un estudio realizado por la Organización Mundial de la Salud para evaluar las alteraciones sufridas en la salud mental y neurológica como consecuencia del COVID-19 entre junio y agosto de 2020 en 130 países de las seis regiones miembros, demostró que en “el contexto de la educación el 50,76 % presentan desorden emocional relacionado con su estado civil, los niveles son mayores en las personas casadas. Esto puede atribuirse al conflicto entre sus roles en el trabajo y con sus familias” (Cardoso, 2017, p. 52). También en este grupo de profesionales se evidenciaron una marcada ansiedad moderada y un porcentaje considerable con un cuadro de ansiedad severa, debido al cambio en las rutinas de ejercicio, sueño, ocio y recreación así como por el factor familiar, pues el confinamiento dificultó la visita a familiares que incluso requerían del cuidado de terceros (Reyes y Trujillo, 2021).

### **La falta de apoyo socioemocional al docente durante y después del confinamiento**

La Organización Mundial de la Salud (OMS), a partir de la declaración de pandemia por el virus SARS CoV-2/COVID-19, recomendó la práctica de los primeros auxilios psicológicos (PFA Psychological First

Aid, por sus siglas en inglés), más aún en los profesionales que estaban en primera línea contra la enfermedad, con el fin de precautelar su salud mental. No obstante, la información estaba dotada de utilidad para cualquier persona, ya que no requiere de un bagaje de conocimientos en psicología.

Los PFA tienen como objetivo auxiliar al individuo para dar pasos concretos hacia el afrontamiento de la crisis, noticia o evento traumático. Este soporte incluye el manejo adecuado de los sentimientos, el control de los componentes subjetivos de la situación y pasos para comenzar el proceso de afrontamiento del problema. Para Cevallos *et al.* (2021), el personal docente debió tener conocimiento de esta información desde el primer trimestre de la pandemia, no solo para autoayudarse, sino para compartir esas pautas de apoyo humanitario con los estudiantes y sus familias. Esto, debido a que la falta de conocimiento sobre la enfermedad generaba aún más miedo, ansiedad, preocupación y estrés.

Según Ransing *et al.* (2020), los PFA se resumen en ocho pautas generales:

1. Buscar información verídica, breve y general sobre la enfermedad COVID-19: etiología, modo de transmisión, sintomatología clínica.
2. Autocuidado y cuidado familiar: conductas de protección personal y familiar, familiarización con áreas seguras.
3. Información sobre la promoción y prevención de la salud mental.
4. Fuentes de información de sitios oficiales ya sea a través de televisión, dispositivos móviles, radio o material impreso.
5. Mantener en equilibrio las funciones biológicas esenciales como la alimentación, el descanso y el ejercicio.
6. Mantener contacto virtual con familiares o amigos u otras redes de apoyo, a través de plataformas virtuales u otros recursos digitales.
7. Fomentar la esperanza y el optimismo.
8. Identificación temprana de signos de bandera roja de deterioro de la salud mental.

En tiempos de confinamiento se considera pertinente que tanto educadores como familias sean capaces de convertirse en un soporte

para la contención de sentimientos y emociones en niños y adolescentes, para evitar que determinadas situaciones, como la acontecida, puedan alterar la salud mental de las personas expuestas a la misma (Otero *et al.*, 2022). Por tanto, para llevar a cabo esta compleja tarea, es clave que primero los adultos que pasan mayor tiempo con esta población dispongan de un adecuado bienestar emocional, el cual depende en mayor grado “del contexto en que desarrollan su actividad, de las creencias sociales y de la regulación cultural del mundo emocional” (De Pablos *et al.*, 2008, p. 48).

En varios países de Latinoamérica no se brindó seguimiento y apoyo emocional oportunos a los docentes para protegerlos de las diferentes emociones y el estrés crónico que padecieron con el confinamiento por el COVID-19. Muchas Autoridades encargadas de los sistemas educativos no afrontaron esta problemática y se centraron más en la recuperación académica y socioemocional de los estudiantes en la postpandemia. Si bien esta población es una prioridad, no se debe invisibilizar a los profesores, quienes también poseen su carga emocional propia a partir de sus historias personales y vivencias con el virus.

## Conclusiones

De este análisis documental se pueden extraer varias conclusiones. Primero, que el confinamiento por el COVID-19 afectó de diversas formas a las personas en los distintos contextos en los cuales se desenvolvían, perjudicando principalmente su área socioemocional a un nivel sumamente preocupante. En el ámbito educativo, cada miembro que lo compone vivenció diferentes experiencias relacionadas con la pandemia, siendo la mayoría negativas. Bajo este panorama desalentador, el profesorado tuvo que lograr la continuidad académica de los estudiantes, al mismo tiempo que desarrollaba en ellos una contención socioemocional para evitar trastornos de salud mental. Es decir, se siguieron construyendo vínculos afectivos, empáticos y resilientes entre los dos actores, pese a la virtualidad. No obstante, este nuevo rol adquirido puso a prueba sus propios sentimientos y emociones, llegando incluso a reprimirlos durante los minutos de cada clase ya que, a pesar de las circunstancias personales, los educadores debían guardar “la compostura “y “ser profesionales”. Pero ¿quién los ayudaba cuando la cámara se apagaba?

Varios investigadores concuerdan en que los maestros tuvieron dificultades para conciliar la vida laboral y personal, ya que tenían

que ejercer ambos roles al mismo tiempo dentro de casa. Otros debían destinar sus horas de descanso para formarse de manera precipitada en las nuevas tecnologías, pues sus conocimientos eran los adecuados para responder en la presencialidad, pero no en un contexto de telemática. También la búsqueda y elaboración a diario de material para los educandos con y sin conectividad empeoraba la situación y aumentaba la carga horaria. Asimismo, el irrespeto al tiempo laboral y de reposo supuso períodos de estrés constante, ya que la desconexión con los miembros educativos (estudiantes, progenitores, Autoridades o compañeros de trabajo) ocasionaba problemáticas difícilmente reversibles dependiendo del contexto: por ejemplo, el no desarrollarse una clase virtual por un error en el horario no comunicado por el tutor podía ser causante de una denuncia. Esto, aunque parezca una exageración, se suscitaba y se transmitía por emisoras de radio.

Entre las emociones experimentadas por los educadores estaban: el miedo por el cambio en las rutinas y por tener que adaptarse a nuevas metodologías; la ansiedad por el temor a contagiarse y transmitir el virus a sus familiares y la tristeza por la pérdida de un ser cercano. El conjunto de estas emociones, el desgaste mental-cognitivo y la naturaleza humana propia de la actividad provocó que el estrés laboral aumentara en los docentes de manera alarmante durante y después del confinamiento. En este marco y en base a los diferentes resultados de varios estudios, es imprescindible que se desarrollen más investigaciones que propongan estrategias de apoyo psicológico a nivel individual e institucional dirigidas a los profesionales de la enseñanza con el objetivo de cuidar su salud mental, ya que su exposición a riesgos laborales ya era significativa antes de la pandemia, según algunos materiales consultados. El profesorado no es inmortal. Es necesario dejar de lado la absurda percepción de que los educadores son vistos como seres que han logrado su máximo nivel de desarrollo y que, por consiguiente, deben olvidarse de sí mismos para enfocarse en el alumnado, en los resultados y en los centros escolares. Desde luego, dicha postura está por completo alejada de la realidad.

Por consiguiente, en los contextos educativos no deben faltar programas de salud mental para todos los miembros de la comunidad educativa, ya que, como aseguran algunos expertos, estos espacios son ideales para la detección y atención temprana de trastornos emocionales. Obviamente, estos requerirán de evaluaciones periódicas para identificar el alcance real obtenido en cada actor escolar. Solo un segui-

miento adecuado, directo y crítico de estos programas asegurará que las instituciones se encuentren preparadas de mejor manera para futuras emergencias o crisis, ofreciendo recursos y habilidades socioemocionales para cada persona acorde a sus necesidades.

Actualmente se requiere que las autoridades creen políticas que permitan realizar programas de ayuda emocional para todos los miembros de la comunidad educativa. Desarrollar estrategias de apoyo socioemocional a partir de lo vivenciado con la pandemia dejará capacidad instalada para enfrentar de mejor manera futuras emergencias o crisis, ofreciendo recursos y habilidades para cada persona acorde a sus necesidades (Gallardo, 2021).

## Referencias bibliográficas

- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/40450/>
- Cardoso, A. (2017). La presencia de estrés en el profesorado según sexo y contexto laboral. *Revista de Psicología*, 43-57. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n18/n18\\_a05.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n18/n18_a05.pdf)
- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid 19. Informe COVID-19 CEPAL – UNESCO*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Cevallos, A., Mena, P y Reyes, E. (2021). Salud mental docente en tiempos de pandemia por covid-19. *Revista de Investigación y Desarrollo I+D*, 14, 132-138. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/dide/article/view/1334>
- De Pablos, J., González, T. y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *RELATEC-Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 45-55. <https://relatec.unex.es/article/view/459/343>
- Gallardo, G. (2021, mayo). *Sostener, Cuidar y Aprender: Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas*. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

- Gervacio Jiménez, H. y Castillo Elías, B. (2022). Impactos socioemocionales, estrategias y retos docentes en el nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1133>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés.
- Herrera, L., Buitrago, R. y Ávila, A. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *New Approaches in Educational Research*, 5(1), 30-37. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.136>
- Lorenzo Ruiz, A., Díaz Arcaño, K. y Zaldívar Pérez, D. (2020). La Psicología como Ciencia y Profesión en el Afrontamiento del COVID-19. *Revista Caribeña De Psicología*, 4(2), 153–165. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4815>
- Medina, L., Chao, C., Garduño, E., Baptista, P, González, M. Covarrubias, C., Rivera, M., Medina, L., Montes, L., Sanchez, L. y Ojeda, J. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 125-146. <https://doi.org/10.35362/rie8624356>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Plan Educativo COVID 19*. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ecuador\\_-\\_avances\\_plan\\_educativo\\_covid-19-\\_2\\_abril.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ecuador_-_avances_plan_educativo_covid-19-_2_abril.pdf)
- Otero, A., González, A. y Gutiérrez, B. (2022). Implicaciones emocionales en maestros de Educación Infantil y las familias en pandemia en España. *MENDIVE*, 20(1), 255-259. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2802>
- Ramos, V., García, H., Olea, C., Lobos, K. y Sáez, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID – 19. *Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica CienciAmérica*, 9(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746441>
- Ransing, R., Adiukwu, F., Pereira-Sanchez, V., Ramalho, R., Orsolini, L., Teixeira, A. L. S., Gonzalez-Diaz, J. M., Pinto da Costa, M., Soler-Vidal, J., Bytyçi, D. G., El Hayek, S., Larnaout, A., Shalbfan, M., Syarif, Z., Nofal, M. y Kundadak, G. K. (2020). Mental Health Interventions during the COVID-19 Pandemic: A Conceptual

- Framework by Early Career Psychiatrists. *Asian journal of psychiatry*, 51, 102085. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102085>
- Reyes, N. y Trujillo, P. (2021). Ansiedad, estrés e ira: El impacto del Covid 19 en la salud mental de estudiantes universitarios. *Revista Investigación y Desarrollo I + D*, 13, 6 – 14. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/dide/article/view/999/1610>
- Reynosa., E., Rivera, E., Rodríguez, G. y Bravo, R. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 11(77), 1–9. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000600141](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600141)
- Ribeiro, B., Scorsolini, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es)
- Rodríguez, J., Guevara, A. y Viramontes E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8 (14), 45 – 67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653267015>
- Salovey, P. y Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books.

## **Autores**

### ***Fernanda Ayala***

Magíster en Innovación en Educación por la Universidad Politécnica Salesiana. Diplomada en Lectura, Escritura y Educación en FLACSO, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica y Especial por la Universidad del Azuay. Docente en Preuniversitario Harrison, Cuenca-Ecuador.

### ***Isabel Badillo***

Magíster en Docencia y Currículo por la Universidad Técnica de Babahoyo. Docente de Matemáticas de la Unidad Educativa Réplica Juan Pío Montúfar, Quito-Ecuador.

### ***Arturo Cortez***

Maestro en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo. Docente en el Bachillerato Tecnológico Agropecuario No 57 José María Morelos y Pavón, Álamo, Veracruz-México.

### ***Mirna Mora***

Licenciada en Comunicación para el Desarrollo y Especialista en Didáctica Universitaria por la Universidad Nacional de Pilar, Paraguay. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad privada Metropolitana de Asunción, Paraguay. Docente jubilada del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay.

# Docencia e irritabilidad

## Una mirada desde el contexto de pandemia donde urge la resiliencia

*Ángel Manzo-Montesdeoca*

angel.manzo@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9608-264X>

*Cristina Villacís E.*

cristina.villacis@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5400-3790>

*Luis Añazco R.*

luis.anazco@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5199-9713>

*Soraya Vicuña A.*

soraya.vicuna@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3586-6678>

### Resumen

Este artículo se ubica en el eje temático: "Aportes, respuestas e innovaciones desde las instituciones educativas y los docentes para apoyar el aprendizaje y el bienestar emocional y social de las y los estudiantes: Educación regular, educación intercultural bilingüe, educación para personas jóvenes y adultas; educación popular; educación rural, educación técnica, etc." Su objeto de estudio es la irritabilidad como emoción en la experiencia de personas docentes, en el contexto de pandemia global dentro del territorio ecuatoriano. En este escenario, la investigación se planteó analizar el estado de irritabilidad de los docentes de la carrera de Educación Básica pertenecientes a seis provincias de la Amazonía, durante los años 2020 y 2021. Se implementó un análisis cualitativo mediante el diseño de una encuesta con 10 preguntas aplicada a 259 docentes. Los resultados evidenciaron que la manifestación de la irritabilidad fue observada con mayor preponderancia en el contexto de pandemia y es reconocida por su dificultad de control. Esto se reflejó en publicaciones de redes sociales y otros espacios tecnológicos, mostrando un manejo inconsciente y de abuso de estos medios para canalizar una emoción tan convulsionada como es la irritación. Ante ello, la resiliencia se presenta como una capacidad necesaria a desarrollar

en los docentes para fomentar habilidades socio emocionales que permitan su regulación y cuidado del bienestar integral.

## Palabras clave

Irritabilidad, docencia, pandemia, resiliencia, netiquetas.

## Introducción

El tiempo que atraviesa la humanidad ha conllevado a reflexionar en los aportes que pueden realizar distintas ciencias y áreas del conocimiento. Se han observado episodios de irritabilidad en profesionales de distintas áreas, agudizados debido a la situación de pandemia del COVID-19. Regularmente se ha generado controversia sobre esta emoción en el caso particular de las personas docentes, con algunas actuaciones poco saludables para su ejercicio como educadores.

Las situaciones laborales en muchos países no han sido idóneas durante décadas debido, entre otros motivos, a las extensas jornadas laborales, las demandas por parte de los usuarios cada vez más exigentes, la escasez de recursos y materiales para acompañar el trabajo y a que el ambiente bajo presión y de explotación constante ha ido en crecimiento. A esto se sumó la experiencia de confinamiento social establecido como medida preventiva.

Estas han sido algunas de las muchas causas que generan irritabilidad en ciertos profesionales, incluidos los docentes. Reprimir emociones o sacarlas en cualquier espacio se constituye en un constante riesgo, especialmente en lugares donde se niega la dimensión humana del docente y se asume que este no se debe irritar, que es inmune a los efectos de la dinámica laboral y cotidiana. Por otro lado, el desahogo de la irritabilidad en espacios como las redes sociales expone al profesional de la educación al linchamiento mediático y a una comprensión cómplice que, en vez de calmar la ansiedad, la exacerba.

En vista de esta constante, y tomando como referencia lo observable en distintos medios de comunicación y en redes sociales, se ha procedido a aplicar una encuesta a docentes de la carrera de Educación Básica a distancia de los seis Centros de Apoyo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) con el objetivo de visibilizar la irritabi-

lidad como emoción no saludable, presente con mayor relevancia en la época de pandemia.

Atendiendo a las consideraciones mencionadas, este artículo propone desarrollar los siguientes aspectos: primero, se analizará la emoción de la irritación, sus desafíos, naturaleza y la importancia de una adecuada gestión, así como el análisis de la encuesta aplicada a 259 docentes. Como segundo apartado, se expondrán las plausibles causas de la irritabilidad manifestada por profesores, publicadas en textos de distintos entornos virtuales, y se planteará la necesidad de un manejo apropiado de la comunicación mediada por las tecnologías, es decir, cumplir con las reglas de cortesía propuestas por las netiquetas. Es apropiado en estas líneas especificar qué se entiende por netiqueta: una serie de reglas de cortesía y buena educación para comportarse adecuadamente en línea, o sea, en el ciberespacio (Shea, 2002). En un tercer aspecto se resaltaré la urgencia que tiene la resiliencia en la educación, sobre todo en la vivencia práctica y el ejercicio de la docencia en los demandantes contextos de COVID-19. Finalmente, se presentarán conclusiones del tema expuesto.

## **Presencia y contexto de la irritabilidad**

En la actualidad se discute mucho sobre emociones: causas, consecuencias y el trabajo constante sobre ellas, las que se hacen evidentes en la vida de todos los seres humanos. Sin categorizarlas como sanas-positivas o insanas-negativas, siempre han estado presentes en la cotidianidad. Por ello es necesario reconocerlas, –particularmente aquella que no muy grata de presenciar ni de sentir– tanto para quien emana la emoción como para quienes la observan. Nos referimos a la irritabilidad.

A partir de la situación de pandemia del COVID-19 parecería que, por estar en casa, las labores y quehaceres cotidianos son más ligeros, sin embargo, nada más alejado de la realidad se demuestra desde la experiencia del teletrabajo. A la mezcla de actividades de forma simultánea, se suman los espacios en los hogares, –que no están acondicionados para oficina–, los horarios no fijos para actividades de trabajo, la preparación de quehaceres propios de la casa-hogar, entre otros. Conjugar esta serie de acciones en un mismo espacio y tiempo hace que las tareas sean caóticas y sobrecargadas.

Frente a esta realidad, la labor de muchos empleados, funcionarios y trabajadores ha tenido que adaptarse a los espacios no idóneos. Un caso particular es la labor que llevan a cabo las personas docentes,

quienes han tenido que acondicionar sus habitaciones de hogar como aulas de grado, acercar los contenidos curriculares desde la didáctica tecnológica, crear vínculos cibernéticos con programas, plataformas y aplicaciones que antes les eran desconocidas. Sin embargo, ello no ha sido suficiente, pues existen actividades que se escapan al control del docente desde el otro lado de una pantalla. Y es ahí donde la frustración, ira y coraje se hacen evidentes, llevando a visualizar docentes irritados por las circunstancias que deben atravesar cotidianamente.

Ante estos acontecimientos, se ha considerado reflexionar acerca de la irritabilidad que se produce en la profesión docente, a sabiendas de que la irritabilidad no es selectiva a un ser humano ni a una profesión, sino que surge, fluye, acontece y se desencadena en momentos de crisis y estrés. De ahí su análisis e interpretación. De hecho, la importancia de reconocer cuándo y por qué un individuo se irrita, e ir a las causas, es un paso en el avance para solucionar la problemática. De la misma forma lo es concebir las sombras por las que deben atravesar los docentes en el acompañamiento de sus estudiantes.

Para Humberto Maturana (1990) es pertinente presentar la emoción como “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia el dominio de acción” (p. 86). Ello implica que, así como la presencia de alegría trae consigo regocijo, felicidad, gratitud y muestras satisfactorias, la presencia de irritabilidad trae ira, malestar, cólera, rostros apáticos, gestos y posiciones corporales no agradables a la vista de quien las observa. Eso hace que la polaridad sea evidente, pero ¿qué hacer frente a esta realidad de irritabilidad presente en los profesores en estas épocas de crisis sanitaria?

Comprender al ser humano desde la integralidad urge, y concebir que el docente también se irrita es no perder de vista su humanidad. No por el hecho de ser profesor no siente, no se emociona, no reacciona frente a esos estímulos latentes en el ambiente: siempre existirán reacciones, algunas proporcionales y otras no tanto.

## **Manifestación de la irritabilidad en textos publicados por profesores**

Las relaciones personales en algunos casos se generan voluntariamente, pero en otros, se podría decir que obligadas por las circunstancias, como es el caso entre docentes y padres de familia. Con el tiempo se ha pasado de una posición bastante conformista por parte de los padres de

familia, en la que otorgaban al maestro la facultad de castigar a sus hijos y de corregirles los errores cometidos incluso aplicando la violencia, hasta la posición extrema de relaciones muy conflictivas entre ellos, donde cada uno considera tener la razón, asumiendo posturas de defensa como los derechos, las responsabilidades de trabajo, en fin; siempre habrá algo que impida ponerse de acuerdo y compartir los mismos criterios.

En el ámbito individual, los efectos de la pandemia no se hicieron esperar. La incertidumbre, lo impredecible, los temores y la ansiedad perturban el descanso de muchas personas. Refiriéndose a esta experiencia y su efecto en el individuo, Slavoj Žižek (2020) se pregunta, dentro del contexto de COVID-19: “¿Es la barbarie con rostro humano nuestro destino?”, a lo que responde: “Estos días a veces me sorprende de mí mismo al desear contraer el virus –de esta manera, al menos la debilitante incertidumbre se acabaría–” (p. 53).

Pero ¿cómo ha influido la pandemia en la relación docente-padres de familia? La pandemia del COVID-19 cambió todo el entorno, de pronto las personas se encuentran practicando muchas cosas que jamás imaginaron que podrían hacer: entre ellas, los cambios que emergen del relacionamiento con las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Paul Preciado (2020), en su artículo “Aprendiendo del virus”, señala que:

Ya no se trata solo de que la casa sea el lugar de encierro del cuerpo, como era el caso en la gestión de la peste. El domicilio personal se ha convertido ahora en el centro de la economía del teleconsumo y de la teleproducción. El espacio doméstico existe ahora como un punto en un espacio supervigilado, un lugar identificable en un mapa Google, una casilla reconocible por un dron. (p. 179)

El hogar, la casa, considerada como el espacio de privacidad por excelencia, donde su ambiente propicia el desahogo de las tensiones surgidas por las cargas laborales, hoy se encuentra restringida al haberse convertido en la “prisión blanda” que señala Preciado.

Por su parte, María Galindo (2020), afirma que “el coronavirus es el dominio de la vida virtual, tienes que estar pegada a una red para comunicarte y saberte en sociedad” (p. 121). Así, la vida social de interacción personal se traslada al espacio virtual. El distanciamiento social encuentra cercanía con las imágenes y los sentidos a través del ver, escuchar y sentir que los que están lejos se han hecho cercanos, están con nosotros. Sin embargo, es probable que no se hayan considerado los

límites de las implicaciones de tener a esos otros y otras en el espacio del propio hogar, de la casa, y cómo aquello influye positiva o negativamente en el estado emocional.

Como menciona Celaya (2008 en Hütt, 2012), “las redes sociales son lugares en internet donde las personas publican y comparten todo tipo de información personal y profesional con terceras personas, conocidos y absolutos desconocidos” (p. 123). Las redes se transforman no solo en un espacio de entretenimiento sino en refugios equivocados donde se expresan la ansiedad y frustración.

Estos tres elementos: la casa, los otros-otras y la tecnología confluyen en un punto determinado de tiempo dando origen a la expansión incontrolable del uso de las redes sociales, donde personas de todas las edades encontraron solución al alejamiento físico obligatorio. Al inicio, como una salida para mejorar los encuentros entre familiares y amigos, luego como un medio para continuar con el trabajo y finalmente, desencadenando una producción de memes y videos que expresan la irritabilidad de las personas frente a algo o a alguien. Y esta experiencia, también se presenta en la vida de los docentes.

Muchos docentes en la modalidad de teletrabajo sufrieron maltrato de estudiantes, padres de familia y hasta de extraños que ingresaron a sus encuentros virtuales. Trabajaban incansablemente para compensar la falta de presencialidad y se sentían decepcionados al no recibir reciprocidad por parte de sus estudiantes. En ocasiones no obtenían los resultados que esperaban, ya que desconocían lo que sucedía al otro lado de la pantalla: niños y jóvenes sin conectividad, sin recursos tecnológicos, sin voluntad para participar de una clase. Esto generó un malestar con quienes se suponía que debían colaborar desde los hogares, como son los padres de familia o los responsables de los estudiantes en casa.

Debido a estas situaciones, en las redes sociales surgió una cantidad de publicaciones que evidenciaban el malestar de los docentes con sus estudiantes, pero, de manera especial, ubican a los padres de familia no como ese complemento comunitario que debe formarse para cumplir con la labor educativa de niños, niñas y jóvenes, sino como el equipo contrario con quien se disputan los triunfos y se reprochan los errores.

Consideren los siguientes textos irritables publicados en redes sociales como Facebook, YouTube, WhatsApp y memes. En algunos casos, los textos o imágenes son publicados en videos o diarios locales donde se cuestiona el proceder de algún profesor o profesora y luego

se viralizan a través de la web; en otros casos, se trata de docentes que se apropian y asienten con la publicación de mensajes en memes. Cabe señalar que esto acontece en distintos países.

En México (Proceso, 2020):

“Y Victoria tampoco prende la cámara ... sí está prendida, maestra ... ah, o sea, pero a mí me aparece apagada, entonces por lo tanto tienes falta conmigo, ¿verdad? O arreglan sus problemas de cámara o conmigo van a seguir teniendo faltas y a la tercera falta yo les doy de baja en mi materia”. Otro estudiante intenta explicar la situación, argumentando que entre ellos sí se pueden ver y que probablemente el problema esté en la conexión de la docente. La respuesta es inmediata. “Quería decirle eso, si entre nosotros nos podemos ver, eso quiere decir [...] A mí no me importa Guillermo, a ver qué parte no te queda claro, si yo no te veo, conmigo no estás...ubícate niño, apágame tu micrófono, no me interesa, tienes falta”.

En Argentina (MediaMendoza, 2021):

“El pende... cho... de Enzo ya me ha mandado un mensajito para que le indique el tema de matemáticas que no entiende. Mirá a la hora que me manda para que yo le explique, no le voy a explicar ‘ni acá’, ni le voy a contestar”.

En Ecuador (El Universo, 2021):

“¿Por qué diablos no me avisa que ella no está presente?” [...], “¡cuidado cómo habla conmigo!” [...], “¡bájeme la voz carajo, guambra malcriada, guambra majadera!”.

En nuestro medio circulan distintos memes entre publicaciones de Facebook y mensajes de WhatsApp con los siguientes textos:

Un maestro que cuenta su malestar al no poder disfrutar de su fin de semana:

Yo: No me voy a estresar hoy.

Estudiante: Profe, perdón que lo moleste en fin de semana...

Estimadas madres de familia: Ahora nos toca descansar a nosotros...  
Atte. ... Los maestros. (memes, s/f)

Otros mensajes expresan impotencia frente a la actitud de los estudiantes. Se publica una imagen muy expresiva con el texto: “Mi cara cuando acabo de terminar de dar instrucciones y un estudiante pregunta: ¿Qué hay que hacer?” (meme, s/f).

El contexto educativo de clases virtuales en línea ha hecho públicas situaciones escandalosas como las de maltrato verbal, psicológico y simbólico de profesores y profesoras que fueron captados por cámaras o grabación de audio en pleno gesto de irritabilidad. Sin pretender caer en el error de apoyar a uno de los dos lados en la relación docentes-padres de familia, es vital tener una mirada más allá de ser docente, ser padre o madre de familia. Detrás del rol que cada uno cumple, y tomando en consideración que muchos asumen ambos roles a la vez siendo docentes y padres de familia, se debe reconocer la fragilidad humana del docente, aquella que está compuesta por virtudes y defectos, pero sobre todo con sentimientos y que, al igual que el resto de la humanidad, tiene que afrontar las vicisitudes del día a día.

Aquello se vuelve en un desafío ineludible que plantea abrir un panorama más amplio, en el cual se considere al docente no como la superpersona incapaz de sentir dolor, tristeza, angustia o depresión sino por el contrario, que se lo acepte como el ser humano que es, como ese alguien que no solamente afronta sus problemas y los de su familia, sino también los de sus estudiantes. Zavala (2008) confirma lo antes mencionado, cuando indica que “profesiones como mineros, policías, trabajadores de construcción, pilotos aéreos, doctores, enfermeros, dentistas, músicos, vendedores y profesores son estresantes a pesar de lo disímil que puedan parecer” (p. 68).

Todo docente, pese a las consideraciones de la labor que desempeña, no debería permitirse ciertas actitudes que lo expongan a una creciente proliferación de irritabilidad. Para ello dispone de distintas alternativas para canalizar de forma pertinente sus emociones y para el manejo de su interacción en la web, como es el caso de las netiquetas. Estas etiquetas son definidas como “una serie de consejos y normas que favorecen la relación respetuosa entre emisores y receptores de correos electrónicos” (Fernández, 2014, p. 95).

Refiriéndose al inicio de los problemas en el comportamiento general en la navegación a través del uso de internet, Peláez y Lara (2016), en su artículo “Uso de las netiquetas y su correcta utilización en las redes sociales”, destacan que:

Empezaron a aparecer mensajes que contenían insultos, alegatos interminables y una serie de comentarios que solo lograban dañar el perfil de varios usuarios y con esto la mala reputación de los sitios de redes sociales especialmente. Después de la aparición de esos problemas, se hizo evidente la necesidad de aplicar la urbanidad y el respeto mutuo a las comunicaciones, con el fin de evitar la perversión del sistema de internet. (p. 3)

El surgimiento de estos y nuevos problemas por parte de los usuarios de las redes dio lugar a la necesidad de direccionar el comportamiento no solo en relación al contenido sino también el interactuar en los distintos tipos de sitios virtuales mediante las netiquetas. Estas otorgan guías e instrucciones para el manejo cuidadoso y pertinente del uso de tecnologías en espacios virtuales de interrelacionamiento humano.

Pero ¿qué sucede cuando las distintas situaciones que surgen del contexto laboral y la saturación de estrés llevan a los docentes a que sus emociones se desborden más allá de sus límites?, ¿qué capacidades requiere desarrollar un docente ante la irritabilidad? Es aquí cuando la resiliencia urge.

## **Pertinencia de la resiliencia y educación**

Dentro del enfoque que se viene analizando en el presente artículo, está la capacidad de los docentes para enfrentarse a los cambios. Como parte de este proceso de adaptación y reinención, se analiza el desarrollo de la resiliencia en el docente y su importancia o impacto en la educación. El pensamiento crítico y proactivo así como la búsqueda de estrategias que ayuden a desarrollar con eficacia las actividades profesionales y personales son de suma importancia para conllevar estos cambios.

A su vez, propiciar espacios que permitan poner atención a la parte emocional y afectiva que, debido a la situación de confinamiento o distanciamiento social, se ha visto afectada. En consecuencia, ¿cómo salir con menos lesiones y aprendizajes a partir de situaciones deformadoras y de estrés?

Considérese para el análisis tres conceptos de resiliencia: Según Segovia *et al.* (2020), la resiliencia define a los individuos que, a pesar de vivir en circunstancias adversas, se desarrollan de manera proactiva y significativa en su medio, como parte de un proceso de crecimiento. Mientras que, para Scheier y Carver (1992), esta es una capacidad de ajuste personal y social a pesar de vivir en un contexto desfavorable y de haber tenido experiencias traumáticas es lo que define a la persona-

lidad resiliente. También implica la capacidad de resistir a las adversidades, el control sobre el curso de la propia vida, el optimismo y una visión positiva de la existencia. Por su parte, Páez (2020) sostiene que la resiliencia implica una conducta adaptativa, desde una perspectiva optimista de competencias personales, en el orden de lo emocional, cognitivo y social.

Por tanto, se puede entender la resiliencia como la capacidad de adaptarse al cambio, que parte del desarrollo individual, familiar o social de un individuo, y le habilita para hacer frente a las adversidades y desafíos con actitud positiva y proactiva. Entiéndase también que esta capacidad no es innata al ser humano o una incorporación genética, sino que se presenta como una actitud que gestionan los individuos frente a circunstancias adversas de forma asertiva y proactiva, y que se dispara o efectiviza en situaciones de estrés, conflicto y dolor.

Ahora bien, desde una lógica mayéutica es pertinente realizar algunas preguntas que sirven de puente para unir la realidad de los docentes a partir de la situación de pandemia con la resiliencia: ¿cómo adaptar de manera eficaz el trabajo antes presencial a la modalidad virtual y viceversa?, ¿qué estrategias implementar para que la enseñanza y el aprendizaje sean positivos, tanto en docentes como en estudiantes?, ¿cuándo establecer límites para atender diversas actividades que van a la par de las estrictamente laborales?, ¿por qué es importante reestructurar y replantear las relaciones sociales?, y ¿cómo gestionar adecuadamente la atención al bienestar físico y emocional?

En los procesos de transformación es donde la resiliencia se pone en evidencia como esa capacidad personal y profesional, en este caso de las personas docentes, para dar continuidad a los procesos educativos en situaciones de estrés. Y desde un enfoque basado en la resiliencia, se puede mencionar la importancia de la práctica y del compromiso por parte de los docentes para generar espacios de reflexión, de análisis, de colaboración y de empatía más allá de las distancias físicas con los estudiantes. La oportunidad de introspección y análisis de los procesos educativos buscando canales óptimos para generar los encuentros sincrónicos o asincrónicos con los educandos, y que estos encuentros se vean como espacios de continuos y nuevos aprendizajes basados en desafíos y nuevas realidades por descubrir.

Muchas plataformas se vienen utilizando desde el contexto de pandemia: plataformas Moodle, videoconferencias, clases grabadas, atención a estudiantes por diversos canales como WhatsApp, Teams, Zoom, entre

otros. Aunque la pandemia ha exigido que adaptemos la educación a entornos virtuales, también ha hecho evidente la brecha digital que existe en muchos países. Las brechas socioeconómicas siguen estando presentes aún en el siglo XXI, gestionando más las desigualdades sociales.

Es por ello que urge tener docentes resilientes, maestros y maestras que desarrollen las siguientes características o dimensiones, como las llama Albert Oriol-Bosch (2012), “en la vida individual: confianza en uno mismo, coordinación (capacidad de planificación de la actuación), autocontrol y compostura (nivel de ansiedad bajo) y persistencia en el compromiso” (p. 77). Estas dimensiones juegan un rol de suma importancia en el ejercicio docente y requieren de un proceso cognitivo frente al estado emocional que atraviesan los educadores.

Como ya se mencionó en el párrafo anterior, la importancia del docente resiliente es clave para gestar espacios de aprendizaje dinámicos, positivos y consecuentes que den respuesta a los desafíos del confinamiento, que permitan la autorreflexión y faciliten el aprendizaje autónomo. Se deberá pensar en pedagogías adaptadas a nuevas necesidades así como en las diferentes y acertadas estrategias para evaluar los procesos educativos y, a su vez, apoyarse en el acompañamiento de la familia.

Crear, mantener y fortalecer las relaciones sociales dentro del grupo de estudiantes en un ambiente de presencialidad es más fácil, mientras que en los espacios virtuales resulta más complicado, pero no imposible. Es necesario crear climas adecuados donde primen la responsabilidad, el respeto, la reflexión, la empatía, la escucha activa, el esparcimiento entre compañeros y docentes. Por ello, se requiere de docentes resilientes que sepan manejar de forma saludable sus emociones, pues no se trata de reprimir u ocultarlas, al contrario, se trata de poseer las herramientas necesarias para manejar de forma oportuna situaciones que pueden ser causa de desatino profesional.

Uriarte (2005) menciona que en los distintos contextos socioeducativos las relaciones protectoras que contribuyen a la resiliencia son las que permiten trabar una relación constructiva, aquellas en las que se acepta al estudiante tal cual es, se le transmite un sentimiento de persona digna, valiosa, merecedora de afectos y atenciones. El docente resiliente debe buscar soluciones a los problemas que se presenten en la marcha. Atender necesidades vinculadas a los procesos educativos, trabajar de forma colaborativa con sus colegas para mejorar y fortalecer la calidad educativa de sus estudiantes y, por supuesto, no descuidar la parte humana y de oportuno acompañamiento. De igual forma, no se

puede dejar de lado la necesidad que tiene el docente de capacitarse, renovar sus conocimientos, aprender sobre innovaciones tecnológicas educativas y sobre su cuidado socioemocional, tema que es transversal a cada encuentro educativo.

Ahora bien, otra forma de ser resiliente consiste en saber cuándo y cómo poner límites entre las actividades de trabajo, los tiempos familiares, los de descanso y de recreación. Este aprender a poner límites se enfrenta con la cultura actual, donde el sentido del exceso en una cultura de la libertad y el positivismo llega a esclavizar por el múltiple exceso de trabajo intelectual, el exceso de preocupación, de exigencia, de uso de celulares y computadoras (Han, 2021). Es decir, se vive en una sociedad urgente, rápida y ansiosa.

En conclusión, es necesario volcarse al reconocimiento de la condición humana, teniendo presente que ella está plagada de elementos positivos y negativos de la existencia y que, a pesar de todo el tumulto de la globalización y de la vida acelerada de las sociedades modernas, se requiere espacios y tiempo para gestionar procesos de introspección diaria que conduzcan a un sentido resiliente del comportamiento. En pocas palabras, realizar una autoevaluación con amor sobre las conductas expuestas durante las jornadas abrumantes, reconocerse sin dureza ni crueldad, también es un acto resiliente.

## **Resultados de la investigación**

Bajo la consigna de reflexionar y analizar el estado de irritabilidad como emoción constante en docentes de la carrera de Educación Básica a distancia de los seis Centros de Apoyo de la UNAE en la Amazonía: Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe, en el lapso del año 2020-2021. Se aplicó una encuesta a 259 docentes utilizando el programa Google Forms. Esta permitió obtener los datos del estudio, para su posterior análisis, interpretación y discusión.

La encuesta se estableció con 10 preguntas diseñadas en función de ciertos criterios. El primero fue la constante situación de irritabilidad o molestia observada en los medios de conectividad, dentro del ejercicio de implementar una educación en línea en el contexto de pandemia; el segundo, visibilizar las emociones como intrínsecas al ser humano, bajo una mirada de expresión de emociones, contextualización de las mismas y su interpretación, y el tercer criterio, no menos importante, fue encontrar en la resiliencia un mecanismo saludable para acompañar los estados de irritabilidad.

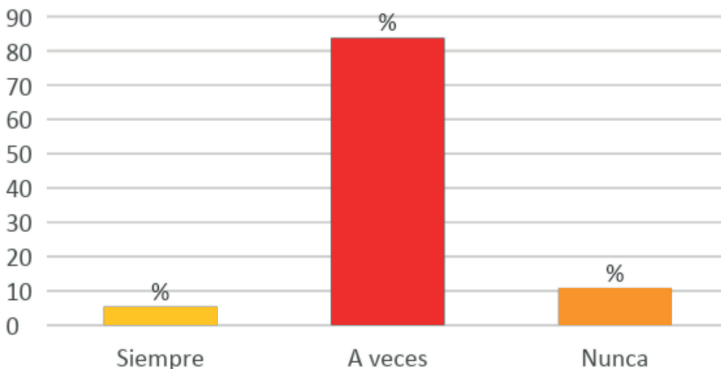
De las 10 preguntas, 9 fueron de opción múltiple con las opciones de marcar: nunca, a veces y siempre; y 1 pregunta fue descriptiva y abierta, donde se solicitaba mencionar cuáles son las actividades de ocio más frecuentes que contribuyen a su estado saludable en referencia a las emociones suscitadas.

El proceso de investigación fue dirigido por la pregunta sobre ¿por qué los docentes están experimentando irritabilidad o molestia? La pregunta impulsa nuestro interés por estudiar este fenómeno, a fin de proporcionar información a los docentes que están trabajando y trabajaron durante la pandemia, permitiéndoles analizar situaciones similares y comprender la importancia de reconocer y gestionar sus emociones como parte fundamental de su bienestar. Además, destacamos la capacidad de las personas para afrontar y manejar sus emociones cuando experimentan irritabilidad, adoptando una perspectiva de resiliencia.

Para el análisis y reflexión, se presentan tres preguntas que abordan una tendencia general en las respuestas. Estas reflejan dos posturas distintas: una muestra comodidad al responder, mientras que la otra parece indicar un cierto temor a ser expuesto o una tendencia a responder de acuerdo a lo que se considera socialmente aceptable. Durante la época de la pandemia, las emociones han estado en el centro de atención. La encuesta permitió observar que un gran número de docentes admiten sentir irritabilidad o molestia cuando las cosas no salen como esperaban.

**Figura 1**

*Pregunta: Me irrito o molesto con facilidad cuando no salen las cosas como espero*

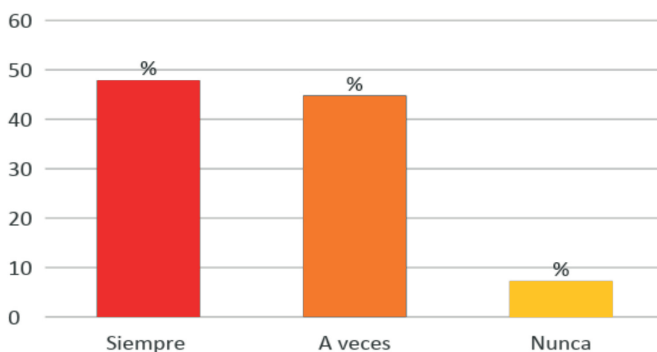


Es importante destacar que la irritabilidad o molestia se ha manifestado en entornos educativos formales, donde la emoción a menudo prevalece sobre el pensamiento reflexivo. No se está diciendo que haya que reprimir las emociones; todo lo contrario, es fundamental permitir que fluyan. Lo que se subraya es la importancia de expresarlas de manera adecuada en un entorno saludable, evitando situaciones de descontrol y desequilibrio emocional.

Un factor importante será identificar las causas que llevan a estos estados de irritabilidad partiendo de la individualidad del sujeto, o sea, de su autoconocimiento; frente a ello, el individuo reconoce las emociones insanas que pueden surgir inconscientemente y, a su vez, puede saber qué mecanismo emplear para apaciguar y luego sanar. De la misma forma, podrá intuir las causantes en aquellas personas que se encuentran a su alrededor; pero también tendrá la capacidad para considerar no ser ni el causante ni el desencadenante de actitudes desproporcionadas, sino, al contrario, ser un acompañante para situaciones y actitudes que construyan personas y espacios saludables.

## Figura 2

*Pregunta: Me esfuerzo en mantener la calma cuando algo me molesta*



La identificación de las situaciones causantes de la irritabilidad juega un papel muy importante al momento de manejar y expresar las emociones. En el grupo de encuestados existe una tendencia hacia una respuesta asertiva cuando algo genera molestia o incomodidad. Sin embargo, también se puede evidenciar que un 44,8 % tiene dificultades en mantener la calma ante ciertas situaciones.

Como última pregunta, la encuesta contempla una que está orientada a conocer las actividades que realizan los docentes para mejorar su estado emocional y disminuir la irritabilidad. Las respuestas más relevantes, en una escala descendente, muestran las siguientes actividades: actividades físicas, (deportes y ejercicios, algunos al aire libre para evitar el estrés generado por el encierro), quehaceres del hogar, cocinar, compartir con la familia mayor tiempo de ocio saludable, interacción en redes sociales.

Se destaca la importancia de la última actividad, que aprovecha la cercanía y el placer que puede brindar la interacción en redes sociales. Esta tendencia se ha fortalecido durante la pandemia, ya que las personas no tienen la posibilidad de estar físicamente cerca pero pueden acercarse virtualmente, lo que tiene un impacto significativo en el estado de ánimo y las emociones. Como es sabido, existen numerosos estudios que tratan sobre el alto índice de tiempo en que los usuarios permanecen en redes sociales; en este caso, como una actividad alternativa para la disminución de la irritabilidad.

## Conclusiones

Fundamentados en todo lo expuesto en este artículo, se presentan las siguientes conclusiones a manera de propuestas prácticas para contribuir al fomento de procesos de aprendizaje y desarrollo en un contexto de pandemia global, tan desafiante para la persona docente y su ejercicio educativo:

1. De los datos obtenidos en la encuesta aplicada a docentes en ejercicio, concluimos que la manifestación de la irritabilidad, entendida como propia de la persona humana, fue observada con mayor preponderancia en el contexto de pandemia y es reconocida por los docentes en su dificultad de controlar esta emoción. El abrupto cambio de modalidad de trabajo para el cual no estaban preparados y la impotencia al no llegar a todos sus estudiantes de manera efectiva para cumplir con sus objetivos no les permitieron tomar en consideración que el resto de las personas estaban atravesando situaciones similares o peores que ellos, así como también les impidió contextualizar las situaciones antes de verbalizar su irritabilidad. La pérdida de un ser querido, de la salud, de la estabilidad emocional o económica pone en mayor vulnerabilidad a las personas y, por ende, produce que sean más susceptibles a cualquier reacción.

2. Frente al encierro producido por la pandemia y la falta de contacto físico con el resto del mundo, los brotes de irritabilidad y agresión se evidencian en las publicaciones en redes sociales y otros espacios tecnológicos. Se generó un manejo inconsciente y de abuso de estos medios para canalizar una emoción tan convulsionada como es la irritación. Las personas docentes se incluyen en aquel grupo de seres humanos que hacen uso de recursos tecnológicos en condiciones de estrés, enojo o en algún tipo de situación que los expone a liberar sus sentimientos en estos espacios. En este tiempo no hicieron eco las recomendaciones de asumir las netiquetas como instructivo de lineamientos éticos para la prevención de situaciones conflictivas y para el manejo pertinente de los recursos virtuales. La irritabilidad no dio espacio para distinguir entre lo prudente y lo que podía desencadenar una acción y publicación negativas en espacios virtuales, y no se consideraron otras formas determinadas de uso para prevenir situaciones de riesgo.
3. Dado que la resiliencia es una capacidad humana urgente y relevante hoy por la realidad que los seres humanos enfrentan, y más aún para aquellos que están mayormente expuestos a procesos de guía y acompañamiento educativo, es esencial crear condiciones favorables para su desarrollo. La resiliencia está en los individuos, y las distintas condiciones contextuales que estos atraviesan la convocan a ser protagonista. Para propiciar su manifestación como estrategia de afrontamiento, se requiere cultivar actitudes como el aprender a ver aspectos positivos de la realidad angustiante; no se trata de evadir o negar la realidad, sino de asumirla y desviar la mirada de lo negativo para reubicarla en la identificación de aspectos que puedan ser usados como beneficios. Otra actitud es la flexibilidad, las cosas no son siempre como deberían ser o como se quiere que sean, son como llegan; y ante ello hay que responder con creatividad y adaptación a los nuevos escenarios. También el reafirmar valores, aquellos que se encuentran dentro de nosotros y están anclados en la familia, la formación, la cultura y las experiencias. Asimismo, el cultivar dinámicas de espacios intrapersonales, actividades como tiempos de meditación, ejercicios de relajación, prácticas de espiritualidad y otras que aportan al autocontrol emocional. Y, ante todo, sostenerse y avanzar con confianza, aquella que lleve a las personas docentes a mantener vivas las esperanzas por muy dura que sea la realidad, porque la esperanza sirve para eso, para avanzar frente a toda vicisitud.

## Referencias bibliográficas

- El Universo. (2021, 13 de enero). “¡Bájeme la voz carajo, guambra malcriada, majadera!”; Universidad Central del Ecuador anuncia proceso disciplinario contra profesor que “gritó y humilló” a estudiante. <https://rb.gy/wzl0ym>
- Fernández, S. (2014). *Técnicas de información y atención al cliente/consumidor*. Paraninfo.
- Galindo, M. (2020). Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. En G. Agamben, S. Zizek, J. L. Nancy, F. Berardi, S. Lopez Petit, J. Butler, A. Badiou, D. Harvey, B. Ch. Han, R. Zibechi, M. Galindo, M. Gabriel, G. Yanez Gonzalez, P. Manrique y P. B. Preciado, *Sopa de Wuhan, Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemias* (pp. 119-128). Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).
- Han, B. (2021). *La sociedad paliativa*. Herder.
- Hütt, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. *Reflexiones*, 91 (2), 121-128. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72923962008.pdf>
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Editorial Paidós.
- Mediamendoza. (2021, 26 de abril). *Se viralizó un mensaje de voz de una maestra que insultaba a un nene: “El pend... cho... de Enzo”*. <https://mediamendoza.com/contenidos/183832>
- Oriol-Bosch, A. (2012). Resiliencia. *Educación Médica*, 15(2), 77-78. <https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v15n2/colaboracion2.pdf>
- Páez, M. (2020). La salud mental desde una perspectiva de resiliencia. *Archivos de medicina*, 20(1), 203-216. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2738/273862538020/html/index.html>
- Peláez, R. y Lara, C. (2016, octubre-diciembre). Uso de las netiquetas y su correcta utilización en las redes sociales. *Revista CCCSS Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/04/netiquetas.html>
- Preciado, P. (2020). Aprendiendo del virus. En G. Agamben, S. Zizek, J. L. Nancy, F. Berardi, S. Lopez Petit, J. Butler, A. Badiou, D. Harvey, B. Ch. Han, R. Zibechi, M. Galindo, M. Gabriel, G. Yáñez González, P. Manrique y P. B. Preciado, *Sopa de Wuhan, Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemias* (pp. 163-185). Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).

- Proceso. (2020, 24 de septiembre). *Maltrata a sus alumnos en clase virtual... y la separan de sus funciones en la UJED*. <https://rb.gy/kp47r7>
- Segovia, S., Fuster, D. y Ocaña, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Shea, V. (2002). *Las 10 reglas básicas de la netiqueta*. <http://www.eduteka.org/Netiqueta.php3>.
- Scheier, M. y Carver, C. (1992). Effects of optimism in psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228. <https://doi.org/10.1007/BF01173489>
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista Psicodidáctica*, 10(2). <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802>
- Žižek, S. (2020). *Pandemia. La Covid-19 estremece al mundo*. Anagrama.

## **Autores**

### ***Ángel Manzo-Montesdeoca***

Universidad Nacional Costa Rica (UNA). Docente investigador. Licenciado en Ciencias de la Educación. Magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional. Magíster en Estudios Teológicos. Postulante al Doctorado Interdisciplinario en Estudios Socioreligiosos.

### ***Cristina Villacis Espín***

Universidad Nacional de Educación (UNAE). Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Enseñanza Secundaria en la especialización de Física y Matemática. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Investigación y Planificación Educativa. Magíster en Formación internacional especializada del Profesorado. Se ha desempeñado como docente de Educación Media y Superior.

### ***Luis Añazco Robles***

Universidad Nacional de Educación (UNAE). Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Magíster en Psicopedagogía Clínica por la Universidad de León, España. Doctor en Psicología por la Universidad de Baja California, México. Docente de la Universidad Nacional de Educación. Se ha desempeñado en educación intercultural e inclusiva y atención a la diversidad.

### ***Soraya Vicuña Almeida***

Universidad Nacional de Educación (UNAE). Licenciada en Ciencias de la Educación en Historia y Geografía por la Universidad de Cuenca. Magíster en Migración, Derechos Humanos y Políticas Públicas por la Universidad de Cuenca. Egresada de la maestría de Lengua y Literatura por la Universidad de Salamanca, España. Docente de la Universidad Nacional de Educación.

# **APORTES, RESPUESTAS E INNOVACIONES DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LOS DOCENTES PARA APOYAR EL APRENDIZAJE Y EL BIENESTAR EMOCIONAL Y SOCIAL DE LAS Y LOS ESTUDIANTES**

Educación Regular, Educación Intercultural Bilingüe, Educación para Personas Jóvenes y Adultas; Educación Popular; Educación Rural, Educación Técnica, etc. (Eje temático 3)

# Educar es acompañar

*Beatriz del Carmen García-Dávila*

*beatriz81@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-1310-522>

*María Acosta-Vásconez*

*manoelleacosta@hotmail.com*

<https://orcid.org/0009-0009-1502-7293>

*Emely Benavides-Vargas*

*emely.benavides@feyalegria.org.ec*

<https://orcid.org/0009-0003-8417-877X>

## Resumen

Fe y Alegría entiende el acompañamiento como un proceso intrínseco de la educación, es decir que va unido a la naturaleza del acto de educar y, por ende, constituye una condición para mejorar los procesos pedagógicos y de desarrollo personal que tienen lugar en las escuelas. La pandemia del SARS-CoV-2 puso de manifiesto la necesidad de un proyecto educativo que trascienda la mirada exclusivamente academicista y se aproxime al contexto e historia de los actores educativos como punto de partida para el aprendizaje y crecimiento de las personas en su complejidad.

En este contexto, en el marco del confinamiento estricto impuesto durante los primeros meses de la pandemia, el Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría puso en marcha una investigación para aproximarse a las realidades, vivencias, percepciones y necesidades de los actores educativos de su red, a fin de vislumbrar alternativas de acompañamiento que respondan a sus realidades. Entre los hallazgos del estudio se encuentran las distintas comprensiones que emergieron alrededor del acompañamiento en esta coyuntura. Acompañarnos durante el confinamiento requirió de escucha, flexibilidad, del reconocimiento de las necesidades del otro/a, de atención emocional, cuidado, de una apuesta por mantener viva la educación y de caminar juntos/as en la búsqueda de respuestas en un contexto incierto. Las voces de los actores educativos subrayan la importancia del núcleo familiar en los procesos de contención y apoyo, así como el rol protagónico de las madres en el acompañamiento educativo y emocional de las y los educandos.

## Palabras clave

Acompañamiento, educación, pandemia.

## Introducción

Para el Movimiento de Educación Popular y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador, el acompañamiento constituye un elemento fundamental en el proceso educativo, puesto que posibilita el reconocimiento del otro/a como persona, como ser humano en una relación de horizontalidad (Fe y Alegría, 2016a). Implica, por lo tanto, mirar la educación como un proyecto compartido que se hace posible a través de la calidad de la relación que se establece, es decir, en tanto exista interés, motivación, comunicación y un clima de respeto y libertad (García-Pérez y Mendía, 2015). Acompañar conlleva una implicación personal e incorpora los principios propuestos por Paulo Freire en tanto supone una educación dialógica, problematizadora e intencionada, donde las personas acompañadas se sienten valoradas.

Aquello sin duda invita a mirar la historia de la persona y su contexto, es decir, comprender las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales, etc. que se le manifiestan como factores ya sea de riesgo o de protección. Así pues, al situarnos en los primeros meses de iniciada la crisis sanitaria provocada por la pandemia de SARS-CoV-2 y su consecuente agudización de las desigualdades sociales, de la crisis educativa y del acceso a medios de vida sostenibles, la necesidad de acompañamiento y contención cobraron relevancia.

Este escenario demandó una mirada profunda del contexto y sus implicaciones. Aquello motivó al Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría (CFI) a realizar una investigación para aproximarse a las vivencias, percepciones y necesidades de quienes conforman esta red educativa con el objetivo de establecer estrategias de acompañamiento que se ajustaran a las necesidades y las nuevas condiciones de vida asumidas a partir del inicio de la pandemia.

El presente texto aborda la importancia y necesidad del acompañamiento tomando como punto de referencia la experiencia de los primeros meses desde iniciada la crisis sanitaria en Ecuador. El texto inicia con una aproximación a la situación del sector educativo en la región latinoamericana y el Ecuador; en una segunda instancia se reflexiona

el acompañamiento como parte esencial del acto de educar; posteriormente, se abordan las vivencias y problemáticas experimentadas por los actores educativos de Fe y Alegría Ecuador (régimen Sierra) durante los meses de confinamiento estricto, seguido de una aproximación a la vivencia del acompañamiento durante esta coyuntura.

## **Aproximación a la situación de educación formal en América Latina y Ecuador durante el año 2020**

Los impactos del COVID-19 tocaron la esfera educativa y provocaron el cierre masivo de las actividades escolares presenciales con el objeto de evitar la propagación del virus. De acuerdo a UNICEF (2021), hasta febrero de 2021 las escuelas a las que asistían más de 168 millones de niñas y niños en todo el mundo permanecieron cerradas prácticamente todo el año escolar, lo que habría acentuado la crisis en el logro de los aprendizajes, particularmente, de las y los estudiantes que se encontraban en situación de mayor vulnerabilidad, además de exponerlos/as a violencia en el interior de sus hogares.

En el contexto de América Latina y el Caribe este panorama se ha visto recrudecido, dado que en la región las niñas y niños permanecieron fuera de las aulas durante el año 2020 por un período más extendido que en cualquier otra parte del planeta. Entre marzo de 2020 y febrero de 2021 a nivel mundial, las escuelas permanecieron cerradas un promedio de 95 días, en contraste con 158 días que constituye la media de cierre de escuelas en la región (2021). El informe de UNICEF señala, además, que el 60 % de niñas, niños y jóvenes en edad escolar perdieron el año lectivo en esta región.

En Ecuador el alumnado dejó de asistir a las instituciones educativas a partir del 13 de marzo de 2020 (Ministerio de Educación, 2020). El país forma parte de las naciones que han presentado los períodos más extendidos de cierre de instituciones educativas, situándose en el decimotercer lugar a nivel mundial con 169 días contabilizados durante el período antes mencionado (UNICEF, 2021).

En este contexto, las herramientas digitales y el acceso a internet cobraron relevancia en la continuidad de la educación escolarizada. No obstante, hacia mayo del 2020, acorde a UNICEF, en el país apenas el 37 % de hogares tenía acceso a internet, situación que se agravó en el sector rural, donde tan solo el 16 % de hogares accedía a este servicio.

A partir de este escenario, hacer acompañamiento ha implicado un reaprendizaje de la labor docente y educativa para recrear formas diver-

sas de comunicación, contención y cercanía con el alumnado y los distintos actores que hacen posible los procesos escolarizados. Ha supuesto ampliar la mirada respecto del rol que juega la escuela en la vida de quienes hacen parte de las comunidades educativas para mantenerla viva.

## **El acompañamiento en educación**

Cada día con más fuerza se viene planteando la importancia del acompañamiento en educación; se ha venido precisando el acompañamiento pedagógico como proceso y condición para lograr los propósitos educativos; incluso, más recientemente, se han incorporado términos como *coaching* para referir el acto de acompañar procesos educativos para su mejora (Sánchez-Teruel, 2011). El acompañamiento como condición para la mejora es un enfoque que se acerca a lo que queremos plantear en esta reflexión, aunque no es del todo completo.

Consideramos que el acompañamiento está implícito en la propia tarea educativa, es decir que va unido a la naturaleza del acto de educar; en este sentido, educar es acompañar, se enlaza a la propia concepción de educación y su ejercicio. De allí que para responder a la pregunta sobre ¿qué entendemos por acompañamiento?, es necesario referir primero a ¿qué entendemos por educar?, ¿cómo concebimos el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿cuál es el rol de los y las educadoras como acompañantes desde este enfoque educativo?, ¿quiénes acompañan y cómo deben hacerlo en particular, en estos tiempos de crisis?

## **El acompañamiento como parte del acto de educar**

Desde un enfoque de educación popular y pedagogías críticas, la educación es una práctica de liberación (Freire, 1970) que busca transformar personas y contextos en aras de construir un mundo ético y solidario. Tal como lo plantea Freire (2005) en su crítica a la educación “bancaria”, no podemos concebir el acto de educar como transmisión de conocimiento en una relación donde hay un sujeto que sabe y otro que no tiene saber. Para Freire, el sujeto que enseña es también sujeto que aprende, por ello interpela esta relación hegemónica y opresora donde el educador deposita “la cultura” en el educando, porque, según su análisis, las personas “se educan en comunión con la mediación del mundo” (p. 86), un mundo intercultural y diverso.

El hecho de que ambos sujetos enseñan y aprenden no significa que ambos sean iguales o que tengan el mismo rol en la acción educati-

va, más bien se subraya la revaloración de los saberes y experiencias de todos quienes intervienen en el hecho educativo y cómo estos saberes y experiencias son puntos de partida desde donde es posible generar un nuevo aprendizaje.

La educación transmisiva también es cuestionada en cuanto a que promueve el aprendizaje de conocimientos alejados del contexto, sin considerar a la persona en su integralidad. No se educa solo para aprender conocimientos, esto no sería educar, se educa en y para el crecimiento y desarrollo de todo el ser humano en su complejidad, para que alcance una vida plena como persona y, en interrelación con otros, se constituya en ciudadano/a constructor/a del bien común. Por ello, educar no es enseñar conceptos, procedimientos o teorías; es mucho más que transmitir culturas, pues se trata de “caminar” junto a las personas y comunidades en su proceso de construirse como tales.

Este enfoque de educación que hemos descrito implica un modo dialógico de entender la interacción entre actores que intervienen en el proceso educativo. Es a través del diálogo que podemos interactuar para vivir la experiencia de aprendizaje mutuo. Educar es también, en este sentido, comunicación, es decir un proceso que precisa escucha, empatía, comprensión, fe en el otro y otra que está mostrando su rostro para ser interpretado en su necesidad y potencialidad.

En esta línea de reflexión, vemos que la educadora/or es una acompañante, alguien que va caminando con sus educandos/as, sean estudiantes del sistema de educación formal, familias o actores de la comunidad. Es acompañante de las personas y las vivencias que se ponen de manifiesto en ese proceso de crecimiento y desarrollo personal, colectivo o comunitario.

### **¿Qué es el acompañamiento?**

Un elemento que nos acerca a la mirada de Fe y Alegría sobre el acompañamiento refiere a la *proximidad*: acompañar es acercarse, ponerse a caminar con, ir al encuentro del otro y otra. Supone una actitud de querer establecer contacto, no de esperar a que sea el otro/a quien se acerca o indique su necesidad o situación.

Acompañar implica *paciencia* para entender los ritmos, las dificultades, darnos cuenta de lo que ocurre, entender y comprender a la persona. En este sentido, es importante subrayar que el aprendizaje ocurre en el momento que es significativo para quien aprende, no cuando los educadores/as queremos que ocurra o creemos que ha ocurrido,

por ello es necesario partir de “ese lugar” donde está el otro u otra, de su necesidad y experiencia; es preciso comprender su ritmo para que el aprendizaje llegue, fluya, se produzca.

Desde esta mirada, y retomando los planteamientos de Freire, podemos decir que acompañar supone incorporar la pedagogía de la pregunta para provocar una experiencia de encuentro. Acompañar, por lo tanto, es *escuchar*, implica establecer una *relación dialógica* cuyo punto de partida es la realidad de la otra/o y su contexto, es la pregunta que acerca, que conecta con el ser y sentir. A su vez es la pregunta que interpela, que deconstruye y descubre en esa relación de diálogo propositivo y proactivo.

Entendemos el acompañamiento como un acto de *entrega* –en términos de Freire– de darse, compartir la vida, tejer lazos fuertes de amistad profunda, promover nuevas formas de estar en el mundo desde el hacer o la acción que precisa comunión y nuevos sentidos y proyectos de convivencia, es crear conciencia crítica e histórica para descubrir el proyecto de vida personal y colectivo. No existen acompañamiento ni educación y por ende aprendizaje, si no tocamos el mundo de los afectos y sentimientos de la persona, no hay aprendizaje sin motivación.

El/la acompañante, entonces, es caminante, va junto a otros/as para entregar su ser en la aventura de apoyar su proceso de desarrollo integral abriendo miradas, haciendo preguntas que promueven conciencias, contando historias que remueven vidas, haciendo que ardan corazones.

## **El contexto de la pandemia desde los actores educativos de Fe y Alegría Ecuador**

### **Propuesta de investigación**

El acompañamiento como medio para compartir y apoyar al otro/a aproximándose al lugar desde donde experimenta y percibe la realidad, supone la escucha y acercamiento a sus vivencias, sentimientos y pensamientos. En esta línea, Fe y Alegría realizó un estudio entre los meses de marzo y julio de 2020 focalizado en colegios y escuelas de su red correspondientes al ciclo Sierra, con el propósito de recoger las vivencias y apreciaciones de educadores, educadoras, estudiantes, representantes de familia y acompañantes educativos a fin de recrear las estrategias de acompañamiento.

El proceso investigativo supuso una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos destinados a un total de 34 centros ubicados en las siguientes provincias del país: Pichincha (22 centros), Imbabura (3 centros), Carchi (1 centro), Tungurahua (2 centros), Chimborazo (5 centros) y Azuay (1 centro). Dentro del método cuantitativo se llevó a cabo un sondeo de opinión en base a un diseño muestral no probabilístico implementado a través de un cuestionario en línea, cuya aplicación estuvo sujeta a la disponibilidad y conectividad de los actores a los que fue dirigido (estudiantes de Básica media, Básica superior y Bachillerato, docentes, representantes de familia y acompañantes educativos).

El total de la población encuestada fue de 5069 personas, que corresponde al 23 % del universo de representantes, estudiantes de Básica media, Básica superior y Bachillerato, docentes, directivos y acompañantes educativos del ciclo Sierra de Fe y Alegría; de esta población, el 26 % fueron hombres, el 73 % mujeres y el 1 % prefirió no indicar su sexo. En cuanto al lugar de residencia, el 67 % vive en la zona urbana, el 30 % en la zona rural y un 3 % en la periferia urbana.

En lo que se refiere al método cualitativo, las técnicas empleadas fueron: entrevistas (8) y grupos focales (8), ambos casos contemplaron la participación del sector urbano y rural y estuvieron dirigidas a: estudiantes, representantes de familia, docentes, secretarías colectoras, personal directivo de los centros y acompañantes educativos. Estas técnicas se realizaron a través de plataformas virtuales con excepción de una entrevista efectuada telefónicamente. Los resultados de los grupos focales fueron procesados mediante el software cualitativo NVIVO contemplando nueve categorías centrales acordadas por el equipo de investigación (acompañamiento, ámbito socioafectivo, convivencia, aprendizajes, dificultades y preocupaciones, estudio no presencial y teletrabajo, iniciativas y experiencias, intereses, percepciones).

### **Emociones, convivencia y problemáticas experimentadas por los actores educativos de Fe y Alegría**

Con el fin de reconocer cómo se encontraban las personas a quienes acompaña Fe y Alegría, una de las aristas que priorizó la investigación fue la dimensión socioemocional de los actores educativos, la situación convivencial al interior de sus familias y núcleos más cercanos, así como las dificultades que atravesaban. Dicho acercamiento permitió una mayor comprensión del contexto y de las implicaciones de la pan-

demia en el sector educativo y en las familias de Fe y Alegría, además de aproximarnos a sus sentimientos, vivencias y expectativas.

Dentro del contexto en que se recopiló la información cualitativa y cuantitativa, la experiencia de los actores se encontró más cercana a la fase de confinamiento: en este marco predominaron emociones como el miedo, la tristeza y la angustia durante los primeros meses de la investigación (marzo, abril). En contraste, hacia julio del mismo año se experimentó una transición en el estado emocional donde despuntaron sentimientos como la esperanza y la fortaleza, aun cuando el miedo se mantuvo constante.

La tristeza sentida por las y los estudiantes se encontró relacionada en gran medida con la pérdida de espacios de socialización en sus centros educativos y con la baja interacción con familiares con quienes no conviven. Es importante señalar que los sentimientos de nostalgia fueron vividos con mayor intensidad por aquellos/as estudiantes que cerraban un ciclo en el ámbito escolar (culminación de escuela o colegio):

La verdad es que sí me afectó bastante no convivir con mis compañeros y familiares, [...] ya era el último año de escuela, íbamos a entrar al colegio. [...] nos afectó bastante porque la última vez que nos vimos por Zoom todos nos pusimos a llorar con las palabras que dijimos. (Estudiante 1 del sector urbano, comunicación personal vía videollamada, julio de 2020)

A ello se sumó la preocupación por la salud personal y familiar, el 55 % de estudiantes la señaló como fuente de mucha preocupación, seguida de la situación económica (47 %) y de la preocupación por terminar el año lectivo (46 %). El miedo al contagio estuvo presente en todos los actores educativos; asimismo, la situación económica representó una importante fuente de angustia para el 47 % de representantes de familia y para el 70 % de docentes, quienes manifestaron sentir mucha preocupación por este motivo.

Estos datos nos hablan sobre aquello que fue relevante para quienes integran nuestras comunidades educativas en aquel contexto en particular. En este sentido, desde la mirada del acompañamiento, algunas de las iniciativas que se llevaron adelante fueron: el abordaje de la situación emocional en las actividades pedagógicas; apoyos psicológicos a distintos actores educativos en alianza con otras instituciones; la flexibilidad en el proceso educativo, respetando los ritmos y limitaciones del momento, como también asegurar el derecho a la educación de quienes

presentaron mayores dificultades económicas. El contexto fue, en definitiva, una oportunidad para repensar la forma de hacer educación y de relacionarnos. En este sentido cabría cuestionarnos cómo seguir generando las condiciones imprescindibles para propiciar acompañamiento.

Explorar la dimensión convivencial supuso revisar la dinámica familiar. En esta línea, el estudio evidenció mayor agotamiento en las mujeres a causa de las tareas domésticas en contraste con los hombres. El acompañamiento en tareas escolares recayó también en las mujeres de los hogares, principalmente en las madres de familia, puesto que el 74,96 % de las y los representantes indicaron que fueron ellas quienes asumieron en mayor medida esta responsabilidad, seguidas por los padres en un 8,64 %. Estas cifras dan cuenta de cómo el género atraviesa la organización de actividades al interno de los hogares y la sobrecarga de responsabilidades asumida principalmente por las madres de familia, asociadas a las tareas de cuidado.

Por otro lado, se identificó que un grupo de estudiantes (6 %) destinó la mayor parte de su tiempo al trabajo. Dicha realidad fue referida también en los grupos focales: “Hay una estudiante que trabajaba, entonces ella me enviaba los deberes a las cinco de la mañana, otros que enviaban en la noche” (Docente del sector rural, comunicación personal vía videollamada, julio de 2020).

Responder a la realidad desigual que viven familias y estudiantes supone un esfuerzo por humanizar la educación, por mirar la realidad particular de cada alumna/o y por actuar desde la empatía y desde la constante búsqueda de respuestas que la escuela puede afrontar. Continuar abordando el género desde la educación, así como otras temáticas en las que se reproducen injusticia y exclusión, es una de las rutas a reforzar. De este modo, el acompañamiento gestado desde la escuela debe procurar el encuentro con aquellos tópicos, así como con las necesidades y motivaciones de las y los educandos.

Resulta importante mencionar que desde la percepción de las y los estudiantes existe una tendencia a la no violencia en sus hogares, dado que más del 80 % señala que esta no se ha presentado en ninguna de las siguientes expresiones: verbal, emocional, física ni sexual. Sin embargo, del total de estudiantes encuestados (1773), cerca de 300 visualizaron expresiones de violencia en sus hogares, entre las cuales la emocional y la verbal fueron las más señaladas. No obstante, 29 alumnas/os manifestaron haber presenciado violencia sexual en sus hogares y, de ellas/os, 9 indicaron que resulta muy frecuente. Así también, 99 estudiantes se

dieron cuenta de la presencia de violencia física en su contexto familiar, de los cuales 10 refirieron que era muy frecuente.

La ausencia de reconocimiento y/o percepción de la existencia de violencia podría estar asociada a una tolerancia social frente a la violencia intrafamiliar vinculada a patrones culturales socialmente aceptados como las jerarquías de poder intergeneracionales y las relativas a género, a partir de las cuales se puede estar legitimando y/o normalizando actos violentos. A ello se suma la dificultad de identificarlos en la familia, dado el temor de lastimar la imagen familiar y/o provocar una separación o desintegración de la unidad de este grupo social (Moya, 2020). Desde la aproximación al acompañamiento como diálogo que interpela y cuestiona, podemos preguntarnos ¿cómo propiciar el reconocimiento de las violencias dentro y fuera de la escuela?, ¿cómo acompañar a quienes viven estas situaciones? La mirada integral del acompañamiento debe movernos a deconstruir y proponer acciones encaminadas a afrontar estas múltiples violencias de nuestros contextos.

En otro orden, y pese a la diversidad de presiones que revelan las voces de los actores educativos, el estudio ha permitido visibilizar también elementos que han favorecido las dinámicas familiares y el crecimiento personal de los distintos actores. En este sentido, la mayor parte de las personas encuestadas (51 %) señaló que el tiempo de confinamiento les ha permitido conocerse y generar lazos más estrechos con la familia, amistades, comunidad y compañeros/as.

Las experiencias positivas de los actores educativos en la coyuntura de confinamiento contrastan con las posibilidades reales y cotidianas que tienen las familias de compartir, conocerse y acompañarse en el sistema actual. A propósito de esta situación, María Isabel Miranda Orrego, investigadora en temas de parentalidad, cuidado, infancia e interculturalidad, manifestó en una entrevista realizada en mayo de 2021:

Este modelo de familia, el que soñamos, el que tenemos como ideal, como el de llegar a ser, [...] nos ubica en una posición súper incómoda [...] estamos en un sistema que no nos ayuda a vincularnos. Por una parte, se nos exige de manera ideal vincularnos, que uno les hable a los niños, que se acerque, vivir un ambiente familiar de acogimiento, de sostenimiento, de compañía, pero, por otra parte, tenemos en lo real muy pocas condiciones que nos ayudan a sostener eso. (Miranda Orrego, comunicación personal vía videollamada, 28 de mayo de 2021)

En este contexto resulta esencial conocer los discursos de los actores educativos en torno al acompañamiento, cómo lo han experimentado, por quiénes se han sentido acompañados y qué ausencias han vivido.

## **Un acercamiento a la percepción del acompañamiento desde la mirada de los actores**

Varios de los datos recopilados en la investigación nos aproximan a la noción de los actores sobre el acompañamiento y al modo en que este fue experimentado durante los primeros meses de confinamiento. Algunas narrativas de carácter cualitativo permiten introducir una serie de conceptos en torno a los cuales se fue tejiendo el significado del acompañamiento en este tiempo.

Dentro del contexto de confinamiento estricto apareció la idea de *acompañar[nos] en la incertidumbre*, ello ha significado caminar junto a otros/as a pesar de no contar con respuestas certeras en el momento de enfrentar eventos desconocidos. Acompañar implicó escuchar y aproximarse al mundo de los afectos (propios y de otros/as), reconociendo la vulnerabilidad humana y la necesidad de apoyo.

A partir de esta realidad común, surgió la *comprensión* profunda de las dificultades experimentadas; atravesar este acontecimiento de manera colectiva provocó un nexo intersubjetivo de proximidad y empatía que posibilitó el acompañamiento. En efecto, no solo se destinaron recursos y espacios para la contención emocional, sino que estas propuestas encontraron eco en la voluntad y motivación de los actores educativos.

La dificultad de establecer el contacto físico acostumbrado llevó a repensar el modo de hacer acompañamiento a través de la virtualidad, sobre todo en aquellos contextos donde fue posible la conexión a través de plataformas de videoconferencia. Aun cuando el contacto presencial no puede ser sustituido por la virtualidad, esta alternativa posibilitó sostener los procesos de acompañamiento en una coyuntura de emergencia.

Cabe tener en cuenta que la percepción sobre el acompañamiento difiere entre los actores educativos, sin embargo, algunas concepciones se aproximan. En el ámbito escolar, estudiantes y representantes asocian el acompañamiento con la *predisposición* y la *flexibilidad* mostrada por las y los docentes al momento de resolver inquietudes y brindar explicaciones de carácter académico; asimismo, se expresa en el *interés* por el estado emocional y la situación familiar de sus estudiantes.

Algunos datos cuantitativos de la investigación nos acercan a la valoración del acompañamiento durante los primeros meses de pandemia. Los actores educativos perciben que hubo acompañamiento en los diferentes niveles, aunque su grado varía. El 34 % de estudiantes se sintió muy acompañado por sus docentes; en contraste, el 66 % no se sintió lo suficientemente acompañado. En cuanto a las y los docentes, el 47 % se sintió muy acompañado en el ámbito pedagógico y el 51 % en el ámbito emocional/espiritual; en contraste, el 53 % no se sintió completamente acompañado en el ámbito pedagógico y el 49 % en el ámbito emocional/espiritual.

Al revisar la valoración del acompañamiento recibido y el acompañamiento dado, se evidencia que las personas que autoevalúan el acompañamiento brindado lo califican mejor que aquellas que evalúan el recibido. Para ejemplificar, el 88 % de docentes se sintió satisfecho con el acompañamiento que aportó a sus estudiantes, sin embargo, únicamente el 34 % de estudiantes señaló sentirse muy acompañado por parte de sus docentes.

La diferencia en las valoraciones del acompañamiento puede asociarse a diversas causales, algunas sobre las que los actores tuvieron mayor incidencia como la predisposición, la organización y la generación de estrategias, y otras vinculadas a limitantes del contexto, tales como la conectividad, la disponibilidad de equipos tecnológicos y las restricciones de movilidad, entre otras. En esta línea, es importante considerar también la capacidad, tanto de acompañantes como de docentes, para atender a la totalidad de la población esperada, sabiendo que en la mayoría de los casos esta resulta sumamente numerosa. Ante esta realidad nos cuestionamos ¿cómo llegar a todas las personas? y ¿cuán acompañadas se sienten las personas a quienes llegamos? Pues, si bien se han realizado esfuerzos, son numerosas las personas que no se han sentido acompañadas.

Para profundizar en la reflexión sobre el acompañamiento, resulta importante plantear, asimismo, otras interrogantes en torno a los sujetos que han ejercido el rol de acompañantes durante los meses de confinamiento: ¿quiénes han acompañado este tiempo a los actores educativos?, ¿por qué figura se han sentido mayormente acompañados/as? y ¿en qué ámbitos se ha expresado su acompañamiento? Varios datos compartidos en la investigación introducen una respuesta a estas preguntas.

La percepción en torno al grado en que los actores se sintieron acompañados por diversas personas no se presenta de manera homo-

génea, sin embargo, existe una tendencia a encontrar acompañamiento dentro del núcleo familiar. Al respecto, el 61 % de las/os estudiantes se sintió mayormente acompañado/a por su madre, seguido de sus hermanos/as (52 %) y padre (45 %). Estos últimos datos nos acercan a la configuración del acompañamiento al interior de las familias, asumido en gran parte por la madre como lo expresa el siguiente testimonio: “En general me he sentido acompañado por mi madre, cada [vez] que me siento frustrado, me encierro en mi mundo, ella es la única que sabe cómo entrar a mi cuarto a decirme cualquier ánimo” (Estudiante 2 del sector urbano, comunicación personal vía videollamada, julio de 2020).

Los testimonios y los resultados del sondeo se corresponden con estudios realizados a nivel nacional y regional. Orozco-Rocha y González-González (2021) expresan que la familia es la principal proveedora del cuidado en América Latina, fenómeno conocido como familiarización del cuidado; asimismo, reconocen que dentro de las familias los trabajos de cuidado se encuentran feminizados, puesto que son ejercidos en mayor proporción y con más intensidad por las mujeres respecto a los hombres, lo que acarrea desventajas en el trabajo remunerado de las mujeres.

Las familias identificaron el acompañamiento a partir del apoyo que recibieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as, en la preocupación expresada por el centro educativo sobre la situación familiar y en los apoyos recibidos por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Dentro del sector rural, las y los representantes resaltaron la labor de las/os docentes que acudieron a los hogares para dar seguimiento a las actividades escolares.

A diferencia de las madres y padres que participaron en los grupos focales, varios estudiantes mantuvieron una postura crítica frente al acompañamiento que recibieron por parte de sus docentes:

En lo que tiene que ver con los profesores, casi todos solo se preocupaban por lo que es la educación, pero no veo que nadie haya tenido, así como que para decirte: “Señor, ¿cómo está? o ¿qué tal la situación en la casa?” o algo así. (Estudiante 2 del sector urbano, comunicación personal vía videollamada, julio de 2020)

En el acompañamiento dado al proceso educativo de las y los estudiantes, las familias atravesaron dificultades al asumir un rol tradicionalmente ejercido por la escuela; estas dificultades fueron vividas más intensamente en el sector rural. La disponibilidad de personas adultas para el

acompañamiento escolar así como su capital cultural se convirtieron en elementos decisivos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que se ve reflejada en los testimonios: “Pero en los padres también hubo frustración, los padres ya no querían enviar las actividades porque a pesar de que las actividades se les explicaba, ellos no comprendían lo que había que hacer” (Docente 2 del sector rural, comunicación personal vía videollamada, julio de 2020).

La preocupación manifestada se corresponde con el promedio de años de escolaridad del país, que alcanza únicamente a 10,14, lo que implica que existe una culminación de la Educación General Básica (EGB), mas no del Bachillerato. Por su parte, el promedio de años de escolaridad en el sector rural es de 7,64, lo que revela que no hubo una culminación del ciclo de EGB (INEC, 2021).

## Conclusiones

Es indudable que las vivencias, percepciones, sentimientos y emociones experimentadas en esta coyuntura han ratificado la necesidad de llevar procesos de acompañamiento y contención desde la escuela. Por ende, resulta imperativo repensar el modo de acompañar recuperando la importancia de trabajar el ser y profundizar en el rol del cuidado (personal y del otro/a).

La ausencia del espacio de aula y el consecuente traslado de la educación a los hogares del alumnado y al de las y los docentes, conllevó una mayor proximidad a sus estilos de vida, sus sentires, necesidades y dificultades. Se abrió la posibilidad de mirarnos desde la integralidad, más allá de los roles desempeñados en la interacción de la escuela. Sin duda, ello ha favorecido las dinámicas de acompañamiento en tanto han logrado mayor cercanía y empatía.

El logro de una mayor comprensión de las necesidades y las condiciones que afectan las vidas de quienes hacen parte de la dinámica escolar ha sido clave en la humanización de las relaciones y en la creación de nuevas formas de vivir la educación. Aquello ha motivado una aproximación al acompañamiento integral, pues las acciones emprendidas no apuntalaron únicamente a los aprendizajes curriculares, sino que pusieron énfasis en la situación emocional y socioeconómica de los distintos miembros de las comunidades educativas.

No obstante, es importante considerar que, si bien varias iniciativas realizadas desde distintas instancias se han orientado a acompañar, han sido insuficientes para atender la demanda de acompañamiento,

situación que podría estar asociada a la cantidad de personas que llevan adelante estos procesos y/o a las estrategias, recursos y medios destinados a este fin. Así pues, es necesario seguir repensando y potenciando las líneas de acción que hagan posible un acompañamiento integral a través de impulsar comunidades de acompañamiento, y no solo la figura de personas acompañantes.

Otro aspecto a tener en cuenta a partir de la investigación es que existe la tendencia a encontrar acompañamiento en el núcleo familiar, sin embargo, tampoco en este espacio se presentan las condiciones necesarias para llevarlo adelante adecuadamente. La familiarización del cuidado no ha estado acompañada por políticas del Estado o por acciones de la sociedad civil que faciliten tiempos y apoyos para esta práctica.

Cabe considerar que el reconocimiento de la familia como proveedora de cuidado no implica negar las violencias y desigualdades que existen al interior de estas. Las diversas manifestaciones de violencia percibidas por el alumnado deben ser una alerta para desarrollar y/o fortalecer mecanismos de prevención, detección, atención y acompañamiento a las víctimas desde los contextos escolares en alianza con entidades tanto públicas como privadas.

Se ha evidenciado también que los trabajos de cuidado, entre ellos el apoyo escolar, se encuentran feminizados, lo que supone una desigual distribución de tareas y responsabilidades, las cuales están afectando física y psicológicamente a las mujeres del hogar, en particular, a las madres de familia. Resulta necesario, por ende, establecer apoyos y flexibilidades que faciliten el acompañamiento psicoemocional y escolar que ejercen las mujeres, además de promover desde la escuela una sensibilización y formación en género que contribuya al desarrollo de prácticas igualitarias.

Por otro lado, es importante subrayar que las acciones de acompañamiento fueron afrontadas aún con las incertidumbres derivadas de los cambios en las condiciones educativas, laborales y familiares. Quienes asumieron la tarea de acompañar lo hicieron desde sus propias dudas y mientras afrontaban situaciones complejas. Aquello da cuenta de que las/los acompañantes no son personas que poseen todas las respuestas; entenderlas como quienes caminan junto al otro/a en un proceso de intercambio y mutuo aprendizaje, supone liberar al acompañante de la presión que conlleva disponer de certezas y soluciones frente a la diversidad de circunstancias que se interponen en el camino.

Desde la lectura de la coyuntura en cuestión, se han advertido algunos elementos que pueden guiar esta práctica. La apertura de más canales y espacios de comunicación entre familias y docentes para establecer intercambios en torno al proceso educativo y a la situación psicoemocional de cada persona es uno de ellos, pues posibilita mayor empatía y el reconocimiento de la labor y de los esfuerzos que se asumen desde el ámbito familiar y escolar.

Asimismo, delinear estrategias que permitan una lectura constante del contexto internacional, nacional y local facilitará la identificación de presiones de índole económica, política, de salud, social, cultural, ambiental u otras que puedan afectar a los actores educativos y, por ende, interferir en los procesos de aprendizaje y en su bienestar. Estas deben sentar la base para la construcción de líneas de acción que permitan contener y acompañar oportunamente.

Es importante advertir que las dimensiones emocional y espiritual son prioritarias en la formación y acompañamiento integral. La pandemia ha visibilizado su ausencia en el currículo y en las prácticas escolares, por ello, su inclusión en la educación formal no debería limitarse a momentos de crisis, sino que tendría que ser una constante en dicha labor.

Cabe subrayar que la escuela por sí misma no puede subsanar las necesidades de aprendizaje y lograr bienestar para los miembros de las comunidades educativas. El trabajo en red con otras organizaciones y la acción del Estado para resarcir las carencias en salud y alimentación adecuadas, la ausencia de fuentes de trabajo digno y de acceso a recursos que posibiliten la educación a distancia resultan apoyos necesarios para atender no solo la actual emergencia, sino para establecer las condiciones requeridas para la praxis educativa y la eficacia del acompañamiento psicoemocional y escolar.

## Referencias bibliográficas

- Fe y Alegría. (2016a). *Manual de acompañamiento pedagógico*. Fe y Alegría Ecuador.
- Freire, P. (1970) *Educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Pérez, A. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 19(1), 42-58. <http://hdl.handle.net/10481/36099>

- INEC. (2021). *Boletín Técnico de Resultados 2020. Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares (Seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo)*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador. <https://shre.ink/Df8i>
- Ministerio de Educación. (2020, 12 de marzo). *COMUNICADO OFICIAL | Suspensión de las actividades académicas para los estudiantes para precautelar la salud de la comunidad educativa*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://shre.ink/Dfaw>
- Moya Vallejo, E. Y. (2020). *Naturalización de la violencia intrafamiliar y el enfoque cultural* (Tesis de grado). Universidad Técnica de Ambato. <https://shre.ink/DfBB>
- Orozco-Rocha, K. y González-González, C. (2021). Familiarización y feminización del trabajo de cuidado frente al trabajo remunerado en México. *Debate Feminista*, 62, 117-141. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2021.62.2276>
- Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 171-191. <https://shre.ink/Dfc0>
- UNICEF. (2021, 2 de marzo). *COVID-19 and School Closures: One year of education disruption*. UNICEFData. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

## Lista de entrevistados

- Estudiante 1 del sector urbano, (comunicación personal vía videollamada) (07/2020).
- Estudiante 2 del sector urbano (comunicación personal vía videollamada) (07/2020).
- Docente 1 del sector rural, (comunicación personal vía videollamada) (07/2020).
- Docente 2 del sector rural (comunicación personal vía videollamada) (07/2020)
- Investigadora Miranda Orrego, (comunicación personal vía videollamada) (28/05/2021).

## **Autoras**

### ***Beatriz del Carmen García-Dávila***

Fe y Alegría Ecuador. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Planificación Educativa. Licenciada en Educación, mención Ciencias Sociales, Área Historia. Coordinadora por ocho años del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador. Coordinadora del proyecto de Maestría en Educación mención Pedagogías Socio Críticas y del diseño de la asignatura Sistematización de Experiencias Educativas de la Universidad Católica del Ecuador. Editora responsable de la revista anual de educación *Saberes Andantes*. Consultora de Educación de la Federación Internacional de Fe y Alegría.

### ***María Noelle Acosta-Vásconez***

Fe y Alegría Ecuador. Especialista en estudios sobre Violencia por Razones de Género contra las Mujeres. Magíster en Cooperación al Desarrollo con especialidad en Planificación Integral del Desarrollo Local. Licenciada en Comunicación. Coordinadora de Formación del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador y representante de la Iniciativa de Género en Fe y Alegría Ecuador. Profesora universitaria.

### ***Emely Benavides-Vargas***

Fe y Alegría Ecuador. Magíster en Educación. Especialista en Gestión de la Calidad de la Educación. Licenciada en Sociología con mención en Desarrollo. Coordinadora del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador. Editora de secciones complementarias de la revista anual de educación *Saberes Andantes*.

# **Estrategias de enseñanza-aprendizaje**

## **Su empleo por docentes en una institución educativa privada de la ciudad de Quito**

*Verenice Yáñez-Farinango*  
adrianaberenice2305@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0000-0245-2834>

*María Elena Ortiz-Espinoza*  
mortize@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-8778-9512>

### **Resumen**

El propósito del trabajo es analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por docentes para lograr aprendizajes significativos en la educación en línea durante el tiempo de pandemia. Se resalta la importancia que tuvo la utilización de estrategias que permitieron organizar los conocimientos y proporcionar a los estudiantes aprendizajes significativos. En la investigación se utilizó un enfoque mixto, combinando datos cualitativos y cuantitativos. Para recopilar la información se usaron fichas de observación y encuestas para docentes y estudiantes. Se pudo constatar que los docentes en esta institución educativa utilizaron diferentes estrategias, y que cada una cumplió su función en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, los docentes constantemente investigaban, profundizaban, planificaban y realizaban una retroalimentación con el fin de reflexionar si el trabajo pedagógico planificado y desarrollado estaba dando los resultados esperados. Por su lado, los estudiantes consideraron que existió coherencia entre lo que se planificó, la puesta en práctica y los resultados que se esperaban. Se concluye que en la institución el trabajo pedagógico basado en el uso variado de estrategias de enseñanza-aprendizaje permitió aprendizajes significativos, y que estos fueron esenciales y necesarios durante el proceso pedagógico, sobre todo en la modalidad virtual.

### **Palabras clave**

Estrategias metodológicas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje significativo, rol docente.

## Introducción

El trabajo presenta una síntesis de la investigación realizada como trabajo de titulación para obtener el título de licenciada en Educación Básica, en el cual se analizaron las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por docentes de una institución educativa privada de la ciudad de Quito durante el tiempo de pandemia. A través de la investigación se pudo conocer, indagar, comprender y explicar la multitud de estrategias existentes que los docentes pueden utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que llamó la atención en esta institución educativa era la variedad de estrategias que utilizaban los docentes y que les permitían indagar los saberes previos de los estudiantes y, a estos, comprender y adquirir el contenido. Además, las estrategias grupales empleadas favorecían el trabajo cooperativo o colaborativo ya que se trabajaba mediante proyectos, lo que facilitaba que los estudiantes de los diferentes paralelos se integraran. Las funciones de los docentes eran de mediadores y guías del conocimiento pues valoraban mucho la opinión de cada estudiante, ellos buscaban que los alumnos fueran los propios constructores de su conocimiento. Lo más llamativo era que lo hacían en clases virtuales, ya que fue en el tiempo de la pandemia. Por esta razón, en la investigación se buscó comprender y analizar cómo las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por los docentes generan aprendizajes significativos.

El artículo consta de una breve revisión teórica, la metodología utilizada en la investigación, los resultados y hallazgos, conclusiones y referencias bibliográficas.

## Revisión teórica

Desde su aparición en la educación aproximadamente por la década de los 90 del siglo pasado, las estrategias de enseñanza-aprendizaje han evolucionado. Ahora ya no se habla solo de estrategias tradicionales sino de estrategias como generadoras de aprendizajes significativos. Este apartado busca facilitar y proveer al lector/a conceptualizaciones sobre las estrategias metodológicas en la educación.

Castillo *et al.* (2006) y Reyes *et al.* (2014) concuerdan en que existen estrategias creativas que promueven el aprendizaje significativo. Dichas estrategias están diseñadas de acuerdo a los momentos de la clase. Al *inicio* de la clase permiten principalmente activar los cono-

cimientos previos. Entre estas, mencionan: actividad generadora de información previa, actividad focal, discusión guiada, lluvia de ideas, objetivos y preguntas. Para el *desarrollo*, favorecen la comprensión y relación de los contenidos. Señalan las estrategias de resúmenes, mapas conceptuales, imágenes, cuadros sinópticos y analogías. Además, mencionan que para adquirir mejores aprendizajes significativos se necesita del trabajo en equipo, enfatizando en estrategias como el trabajo colaborativo, debates, mesas redondas y talleres. En la fase de *cierre* de la clase se busca consolidar los conocimientos.

Díaz Barriga y Hernández (2002) dividen las estrategias de enseñanza al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (postinstruccionales) de una secuencia de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias preinstruccionales son las que indican y proyectan al alumno en relación con tres preguntas: con qué va a aprender, cómo va a aprender y qué va a aprender. Las estrategias coinstruccionales son aquellas consideradas el centro del proceso, pues ayudan al estudiante a adquirir y relacionar los nuevos conocimientos. Las estrategias postinstruccionales se dan al finalizar la sesión de trabajo; los estudiantes aquí realizan una síntesis integradora de todo lo que han aprendido. En algunos casos facilita evaluar el propio aprendizaje adquirido.

Estos Autores destacan que las estrategias que el docente emplea durante su labor deben estar acordes a los ritmos, estilos y experiencias de los sujetos de la educación. Asimismo, deben permitir al estudiante ser el protagonista de su propio aprendizaje, trabajar desde sus experiencias y saberes previos, acompañados por el rol orientador y facilitador del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resaltan, al igual que los anteriores Autores, que para lograr aprendizajes significativos se deben aplicar estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo, fortaleciendo valores de responsabilidad, liderazgo y empatía.

Tanto Díaz Barriga y Hernández (2002) como Pimienta (2012) concuerdan en las estrategias y mencionan algunos tipos de estrategias que están dentro de la activación de conocimientos (objetivos o intenciones, actividad focal introductoria, discusión guiada, actividad generadora de información previa, lluvia de ideas, preguntas y SQA (¿qué sé? ¿qué quiero saber? ¿qué aprendí?); estrategias para orientar, adquirir y relacionar información (organizadores gráficos, diagramas, mapas cognitivos, analogías, ilustraciones, correlación y señalizaciones); estrategias grupales (mesa redonda, trabajo colaborativo, talleres y debates); y, para evaluar los conocimientos, se proponen diferentes

instrumentos (guía de observación, diario de clase, cuaderno de los estudiantes, rúbrica, portafolio, lista de cotejo o pruebas objetivas).

Otro aspecto en el que están de acuerdo es con el rol que cumple el/la docente, que es de mediador y encargado de encaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, debe diseñar las estrategias con el fin de lograr participaciones autónomas y de cooperación. Los Autores toman en cuenta el constructivismo y mencionan que el estudiante es el artesano de su propio conocimiento. Enfatizan que para lograr el cambio de la enseñanza tradicional al aprendizaje significativo se debe partir por las estrategias empleadas por el educador y la función de este. Asimismo, añaden que se debe trabajar en la motivación y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes.

Ausubel (2002) considera que las estrategias que los docentes emplean deben estar conforme a lo que desean alcanzar en los alumnos con la intención de lograr aprendizajes significativos. Según el Autor, el aprendizaje significativo es el proceso por el cual el alumno conecta sus conocimientos nuevos con los que mantiene en su estructura cognitiva; ahora, para que la conexión del conocimiento sea significativa, la información que el sujeto mantiene en su estructura cognitiva debe estar clara y estable, para así poder anclar los nuevos conocimientos e integrar la información.

El aprendizaje significativo considera al estudiante como artesano de su propio conocimiento, pues es el encargado de relacionar sus experiencias y saberes previos con la nueva información que le comparten. Para Ausubel, como se cita en Garcés *et al.* (2018), dicho saber progresa con el tiempo debido a que se necesita de estabilización entre los saberes y la estructura cognitiva. La estabilización del aprendizaje significativo se alcanza a partir de los conocimientos nuevos que pueden ser modificados o cambiados según como se evoluciona.

El aprendizaje significativo debe ser activo, porque requiere analizar los saberes previos que el niño almacena en su estructura cognitiva y considerar cuáles de aquellos saberes son los más oportunos para relacionarlos con el nuevo material significativo. Además, permite distinguir semejanzas y diferencias, y reformarlas en torno a las ideas nuevas y las establecidas. Asimismo, facilita que el nuevo material significativo esté de acuerdo al vocabulario y al desarrollo cognitivo del alumno que está aprendiendo (Ausubel, 2002). Y las estrategias, si se escogen de acuerdo a los objetivos que se busca alcanzar y se las planifica y desarrolla de

forma conveniente, pueden ser herramientas que permiten lograr aprendizajes a largo plazo y de forma significativa.

## **Metodología**

Para analizar las estrategias utilizadas por las y los docentes de la institución educativa donde se realizó la investigación se utilizó un enfoque mixto combinando lo cuantitativo y lo cualitativo. El primero sirvió para conocer los aspectos relacionados con el proceso didáctico y si este generaba o no aprendizajes significativos. En base a los resultados se realizó un análisis desde el enfoque cualitativo, con la intención de profundizar y ampliar la mirada sobre cada uno de los aspectos investigados, dándole mayor profundidad y riqueza a la investigación. La combinación de ambos métodos posibilita combinar datos cuanti-cualitativos para comprobar, profundizar y enriquecer los resultados (García, 2013).

La investigación tuvo dos momentos. En el primero, se realizó una encuesta aplicando un cuestionario a 8 docentes de EGB (Educación General Básica) y a 74 estudiantes de EGB, subnivel medio y grado escolar quinto de básica, mediante una serie de preguntas en relación a la investigación. La intención era conocer el punto de vista de los y las docentes y de los estudiantes sobre el uso de las estrategias. Se utilizó el método estadístico, pues facilita tabular las respuestas de la muestra escogida. La información se presenta por medio de gráficos y porcentajes. Además, se usó la escala de Likert, la misma que permite un patrón de medición y percepción de las opiniones de los sujetos participantes de la investigación.

En el segundo momento del trabajo se recopiló información mediante observación participante realizada en la práctica preprofesional entre los meses de abril a junio de 2021, dos días a la semana, en horario de 8:00 a 12:40. Los datos se registraron en diarios de campo (D.C.) considerando la ejecución de las clases en sus tres momentos: introducción, desarrollo y cierre.

## **Hallazgos**

A continuación, se muestra el análisis tanto de las encuestas como de la observación. Se divide en dos apartados: resultados y hallazgos. El primer apartado a su vez se subdivide en: estrategias más utilizadas por los docentes; e instrumentos de evaluación y estrategias para generar

aprendizajes significativos. A la luz de los datos generados se analizaron las respuestas con los registros de las observaciones Y, en el segundo, se resalta lo encontrado por medio de la investigación.

## **Estrategias más utilizadas por los educadores**

### **Para la activación de conocimientos previos**

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje más utilizadas para activar los saberes previos, según Díaz Barriga y Hernández (2002) y Pimienta (2012), son las siguientes: objetivos o intenciones, actividad focal introductoria, discusión guiada, actividad generadora de información previa, lluvia de ideas, preguntas y SQA.

En una de las clases se pudo observar que la docente utilizó lluvia de ideas y preguntas. Al inicio la docente generaba una pregunta y los alumnos, a través del programa Mentí, escribían sus respuestas. El resultado de estas se convertía en una lluvia de ideas (D.C., 19-04-2021). En otra ocasión se generaba la pregunta y los estudiantes respondían sus opiniones para que la docente escribiera en una hoja de Word o en la pizarra de Zoom. Las respuestas daban como conclusión una lluvia de ideas (D.C., 26-04-2021). El uso de estas estrategias permitía conocer la información previa que el aprendiz tenía acerca de la pregunta generada.

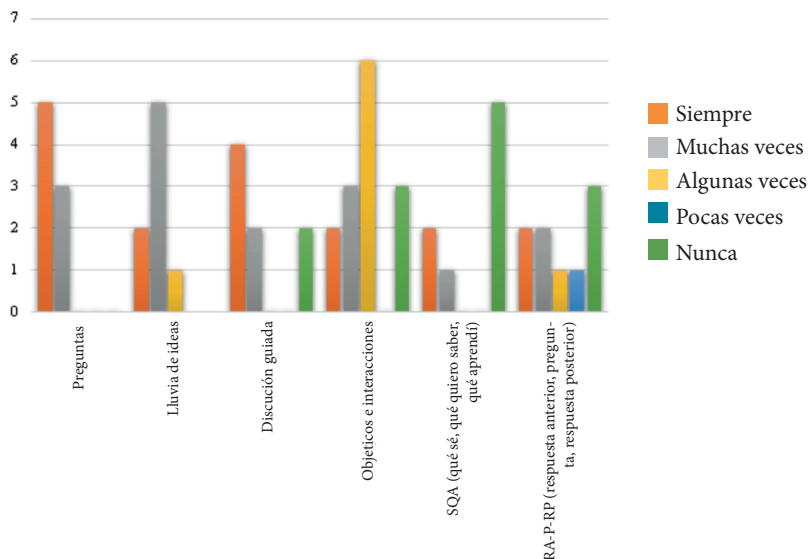
Esto coincide con la encuesta que se hizo a los docentes que participan en las clases.

De acuerdo con la encuesta realizada, 5 de los 8 docentes emplean siempre las preguntas para indagar los conocimientos previos y saber el punto de partida. Además, de acuerdo a las respuestas, también los docentes buscan conocer qué información del aprendiz les sirve y cómo enlazar con el tema que se trabajará. Con relación a la lluvia de ideas, señalan 5 de 8 profesores que las emplean muchas veces durante su labor para explorar los conocimientos y despertar curiosidad en sus alumnos por el tema.

Pero también indican 4 de 8 docentes que siempre emplean la estrategia de discusión guiada para activación de conocimientos. Asimismo, 6 de 8 educadores manifiestan que usan los objetivos e intenciones. Sin embargo, en la observación realizada no se evidenció la utilización de estas estrategias mencionadas.

**Figura 1**

*Primera pregunta: De las siguientes estrategias para indagar los saberes previos de sus estudiantes, ¿usted con qué frecuencia utiliza cada una?*



*Nota.* La figura muestra la frecuencia con la que los docentes utilizan las estrategias para indagar los saberes previos de sus estudiantes.

### Para la adquisición, orientación y relación de los aprendizajes

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje más utilizadas para la adquisición, orientación y relación de los aprendizajes según Díaz Barriga y Hernández (2002) y Pimienta (2012), consideran las siguientes: organizadores gráficos (cuadro sinóptico y cuadro comparativo), diagramas (radial, causa-efecto y flujo), mapas cognitivos (mental, conceptual y ciclo), analogías, ilustraciones, correlaciones y señalizaciones.

En la mayoría de las clases los docentes empleaban la estrategia de mapa cognitivo tipo conceptual. En una de las clases de Matemáticas sobre el tema los cuadriláteros realizaron un mapa conceptual donde organizaban y sistematizaban las ideas y conceptos de la información nueva con la que ya se poseía mediante la participación activa (D.C.,

03-05-2021). En otra ocasión, en la asignatura de Ciencias Naturales, de la misma manera emplearon un mapa conceptual en el cual los estudiantes de manera colaborativa mediante Google Presentación debían completar la información del aparato digestivo (conceptos, partes y funciones); la actividad estaba orientada por cada docente que se encontraba en los pequeños grupos de Zoom (D.C., 10-05-2021).

También en una clase se observó que los docentes, en un proyecto científico, usaron la estrategia de la correlación en la cual combinaron las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua y Literatura. La estrategia permitía relacionar situaciones del contexto o la vida cotidiana del estudiante con el tema o ejercicios a tratar. Es decir que se ponían en práctica dos variables, como la contaminación ambiental con la cual se relacionaba la basura que cada individuo produce al día por la cantidad de pobladores del Ecuador (D.C., 05-05-2021).

Otra estrategia que se evidenció fueron las ilustraciones. Esta estrategia se empleaba en todas las clases observadas. Por ejemplo, se usaban los videos de la plataforma de YouTube que presentaban ilustraciones que servían para explicar el tema, los pictogramas o tarjetas de imágenes y los dibujos realizados por los mismos estudiantes al finalizar la clase. La estrategia de ilustraciones fue la que más disfrutaban los estudiantes, porque les permitía poner en práctica su creatividad.

Las observaciones coinciden con la encuesta que se hizo a los docentes que participan en las clases.

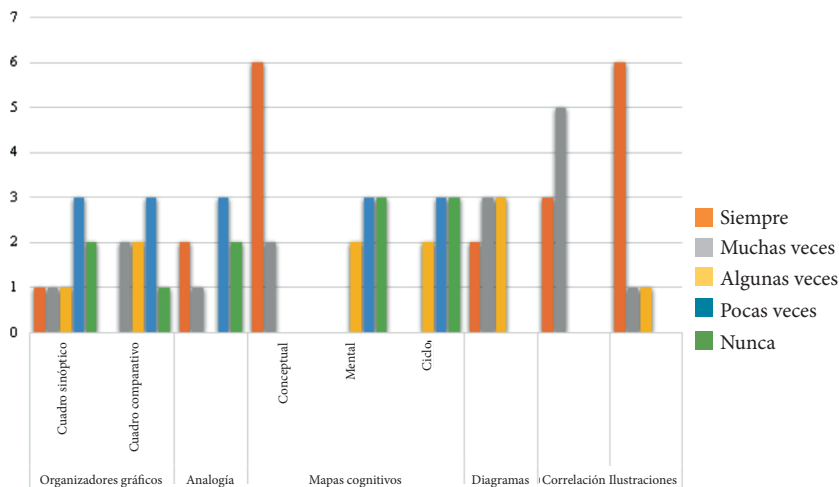
Tomando en cuenta la encuesta a los docentes, 6 de 8 educadores señalan que utilizan la estrategia de mapa cognitivo tipo conceptual para organizar la información que comparten a sus estudiantes. De la misma manera, 6 de 8 educadores siempre utilizan las ilustraciones como estrategia para relacionar y explicar los conocimientos nuevos. Otra estrategia que emplean es la correlación, donde 5 de 8 encuestados la aplican muchas veces con sus estudiantes.

También mencionaron que emplean la estrategia del organizador gráfico tipo cuadro comparativo. De todas las clases observadas, solamente en una se aplicó dicha estrategia: con el tema de la sobreexplotación de los suelos, que se basaba en las causas y consecuencias que provoca dicho problema (D.C., 05-05-2021).

Otras estrategias que se encuentran dentro de la adquisición, orientación y relación de la información según Pimienta (2012) son las estrategias grupales como: debate, mesa redonda, taller, foro y trabajo cooperativo.

**Figura 2**

*Segunda pregunta: A continuación, se le muestran estrategias para proporcionar la adquisición, orientación y relación de los contenidos, señale con qué regularidad las emplea*



*Nota.* La figura muestra la frecuencia con la que los docentes utilizan las estrategias para la adquisición, comprensión y relación de la información.

Todas las clases se trabajaban mediante proyectos transdisciplinares y científicos en los cuales se integraban los tres paralelos de quinto año de básica. La estrategia que más empleaban los docentes era el trabajo cooperativo, donde las actividades se realizaban mediante presentación y documentos Drive, videos interactivos, dramatizaciones y ejercicios. Esta estrategia era trabajada en pequeñas secciones de Zoom que estaba acompañada cada una por uno o dos docentes. Mediante la estrategia se busca que los estudiantes trabajen de manera colectiva fortaleciendo sus conocimientos, experiencias y relaciones sociales.

En un proyecto transdisciplinar sobre las características de las regiones del Ecuador (flora, fauna, relieve y ríos) se siguieron varias etapas. Primero, los estudiantes, en grupos, sistematizaron la información mediante presentación Drive. Segundo, escogieron el personaje que cada uno sería (animal, planta, río o relieve). Tercero, elaboraron el guion de cómo sería la dramatización y su grabación. Cuarto, hicieron

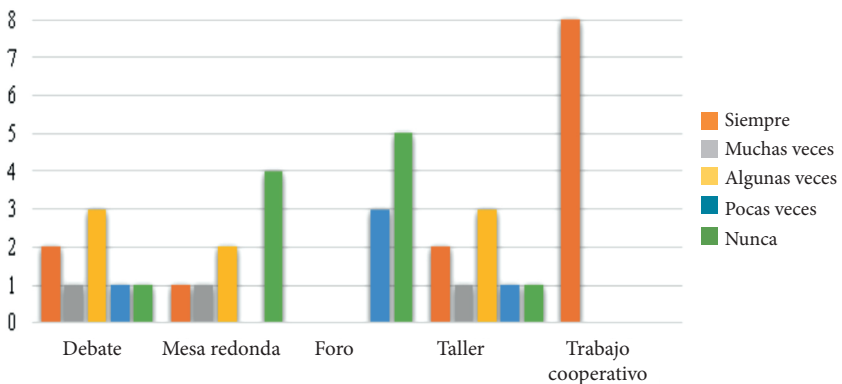
sus trajes de acuerdo al personaje. Finalmente, realizaron una práctica completa y posteriormente la grabación definitiva mediante Zoom, a cargo de cada docente asignado en cada sesión (D.C., 14-04-2021).

En un proyecto científico sobre la sobreexplotación, de la misma manera se utilizó el trabajo cooperativo, el cual consistía en que los estudiantes observaban un video del tema y escribían 10 palabras que les llamaban la atención del video. Después, en grupos, trabajaban sistematizando las palabras repetidas. Continuaban el trabajo con la formación de oraciones con dichas palabras. Finalmente, hicieron cada uno un dibujo referente al tema del video (D.C., 05-05-2021).

Todo lo descrito anteriormente respecto de las observaciones concuerda con la encuesta aplicada a los docentes.

### Figura 3

*Tercera pregunta: Señale con qué continuidad utiliza las siguientes estrategias grupales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje*



*Nota.* La figura muestra la frecuencia con la que los docentes utilizan las estrategias grupales durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Según la encuesta, todos los docentes señalaron que siempre utilizan la estrategia grupal del trabajo cooperativo en sus clases, porque permite trabajar de manera colectiva las actividades asignadas así como establecer roles y responsabilidades dentro del grupo. Además, ayuda a fortalecer valores de empatía y respeto hacia la opinión y punto de vista de cada uno de los integrantes y, de la misma manera, consolidar las relaciones emocionales y sociales al trabajar entre pares.

También los docentes mencionan que utilizan la estrategia de taller durante la clase. La estrategia de taller se evidenció una sola vez en todas las observaciones. Se trabajó en la pílora de Matemáticas con el tema de problemas matemáticos con relación a la multiplicación. Cabe resaltar que esta estrategia no se trabajó de manera grupal (D.C., 10-05-2021).

### **Instrumentos de evaluación utilizados por el docente para comprobar si se generaron aprendizajes significativos**

Los instrumentos de evaluación que se utilizan con más frecuencia son: la guía de observación, el diario de clases y la escala de actitudes. Estos instrumentos permiten evaluar y valorar conocimientos, actitudes y valores. También se utilizan el cuaderno de los alumnos y los organizadores gráficos como instrumentos para evaluar los desempeños. Mientras que el portafolio, la rúbrica y la lista de cotejo ayudan a analizar detalladamente el desempeño en cuanto al proceso seguido para realizar y alcanzar el trabajo. Además, las pruebas objetivas son un instrumento de evaluación cuando son de tipo interrogatorio (Secretaría de Educación Pública de México, 2012).

Durante la observación se pudo ver que los docentes, para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, utilizan algunos de estos instrumentos mencionados. En la mayoría de las clases los docentes empleaban el instrumento de la rúbrica. En una de las clases, una vez enviados los trabajos al *Classroom*, los docentes calificaban utilizando los criterios establecidos con puntaje total sobre 10. La rúbrica les facilitaba calificar el análisis del producto final y el proceso de las actividades trabajadas. En una de las clases, en el trabajo cooperativo sobre las características de las regiones del Ecuador, calificaron el desarrollo del avance de cada uno de los temas abordados en las diferentes materias. Al finalizar el proyecto evaluaron la dramatización que debían realizar (D.C., 14-04-2021).

En otra clase, de proyecto científico sobre el estilo de vida saludable, los criterios de la rúbrica estaban establecidos de acuerdo a las asignaturas que habían intervenido. Por ejemplo, en CC. NN. (Ciencias Naturales) el criterio estaba en función a elaborar una comida del día (estructura de la pirámide alimenticia). En Matemática, bajo el criterio de calcular las calorías (problemas de multiplicación con decimales) y el tiempo que se debe dedicar al deporte. En Educación Física, sobre lo

que involucra el deporte (conocimiento de los beneficios del deporte) (D.C., 31-05-2021).

Los docentes, en la mayoría de las clases cuando aplicaban el instrumento de la rúbrica, acompañaban también con la autoevaluación mediante la escalera de metacognición. La escalera de la metacognición presenta 4 preguntas abiertas: ¿qué he aprendido?, ¿cómo lo he aprendido?, ¿para qué me ha servido? y ¿en qué otras ocasiones puedo usarlo? El fin es que los estudiantes autoevalúen su proceso y el aprendizaje adquirido al finalizar cada proyecto. Cabe destacar que en algunos proyectos la escalera era autoevaluada en equipo.

También otro instrumento de evaluación que utilizaban era el portafolio. Dicho instrumento lo aplicaban al final de cada quimestre para organizar los exámenes quimestrales de cada asignatura trabajada. El portafolio era una especie de ruta de isla<sup>1</sup> realizada en Presentación de Google, en la cual existen estaciones donde los estudiantes colocan los enlaces de los exámenes realizados (D.C., 02-06-2021). El instrumento del portafolio, al igual que la rúbrica, permite evaluar y monitorear el proceso que siguieron para alcanzar el objetivo.

Las pruebas objetivas son otro instrumento que empleaban los docentes. Este instrumento lo utilizaban en los exámenes quimestrales. Las pruebas objetivas estaban diseñadas en un Documento Google que registraba *links* que dirigían a juegos, donde las opciones de respuesta eran opción múltiple y apareamiento. Las pruebas estaban en relación a la suma de puntajes de cada juego. Por ejemplo, en la mayoría de los juegos el puntaje era de 10 y los estudiantes debían capturar la pantalla y pegarla en el espacio de la pregunta que se encontraba en el documento, para su posterior revisión.

---

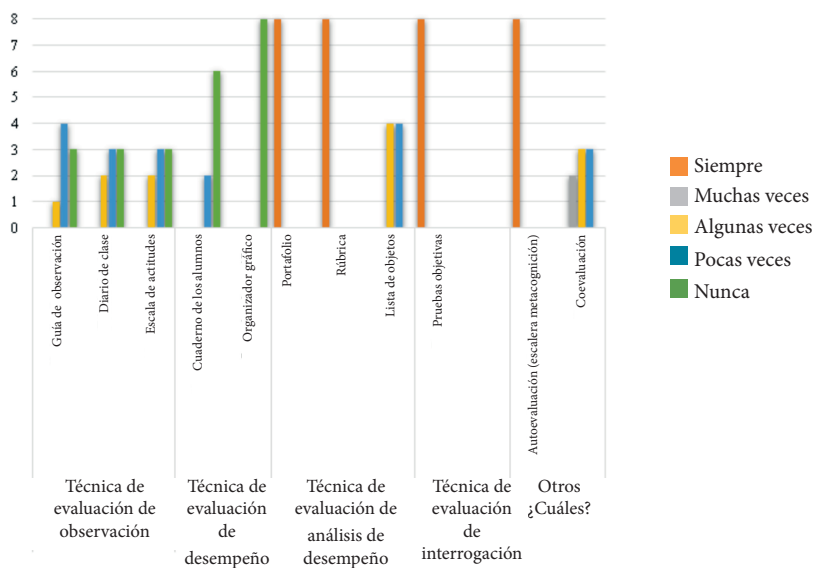
1 Es una diapositiva de Presentación de Google. En esta los docentes, con anterioridad, colocan la imagen de una isla del tamaño de toda la diapositiva. Del lado izquierdo la isla tiene un letrero de entrada, en la mitad un camino y del lado derecho un tesoro. Los estudiantes, a lo largo del camino, deben ir insertando cuadros de texto con el nombre de la asignatura (el orden de las asignaturas era escogido por los alumnos). Una vez creado el cuadro con la asignatura, proceden a insertar el vínculo del *Classroom*. En este se encuentra el examen quimestral de cada materia y este vínculo es el que copian. Al terminar de insertar todos los enlaces de las asignaturas, llegan al tesoro que tiene un *link*. Dicho *link* lo dirige a una página que solicita una clave. Esta es entregada por el profesor mediante el chat del Zoom de manera individual. La página del tesoro contiene un mensaje de motivación.

Una vez que se hacía la evaluación, siempre existía retroalimentación en función de los errores y debilidades que se habían presentado. En la siguiente clase se explicaban estos errores mediante ejemplos similares o conceptos e informaciones sencillas. Esto permitía que en algunas ocasiones los estudiantes tuvieran la posibilidad de volver a revisar sus trabajos y enviar la corrección del mismo. La retroalimentación es fundamental durante el aprendizaje, porque permite afianzar aquello que no quedó claro.

Todos los docentes, cuando se les preguntó qué instrumentos utilizan durante su labor, coinciden con lo descrito anteriormente.

#### Figura 4

*Cuarta pregunta: Indique con qué frecuencia utiliza cada instrumento para comprobar si se generó aprendizaje significativo*



*Nota.* La figura muestra la frecuencia con la que los docentes utilizan los instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje.

Existe una variedad de instrumentos de evaluación, sin embargo, no todos permiten ver, evidenciar o determinar si el aprendizaje fue significativo. En este aspecto, mediante una conversación con los

docentes, se llegó a determinar si el aprendizaje fue significativo con los instrumentos de evaluación mencionados a continuación.

Los docentes mencionan que la rúbrica y la escalera de la metacognición sí les permiten comprobar si existe aprendizaje significativo. La rúbrica, bajo los criterios de evaluación que están en relación a las actividades realizadas tales como: mapas conceptuales (sistematización de la información), correlaciones (problemas matemáticos en torno al contexto) y trabajo cooperativo (opiniones). En la escalera de la metacognición las docentes preguntaban ¿en qué otras ocasiones lo puedo aplicar? para conocer si los conocimientos le ayudan al estudiante a pensar, reflexionar y opinar.

Además, afirman que los instrumentos del portafolio y las pruebas objetivas no les ayudan a evidenciar si se generó aprendizaje significativo. El portafolio se considera un instrumento que solo facilita organizar lo que se desea que se presente. Las pruebas objetivas, mediante su sistema de preguntas cerradas basadas en el contenido aprendido, no facilitan evidenciar aprendizajes significativos.

## **Estrategias para generar aprendizajes significativos**

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan con mayor frecuencia para generar aprendizajes significativos, según Díaz Barriga y Hernández (2002) y Pimienta (2012), son las preguntas y la lluvia de ideas. Estas estrategias permiten explorar y conocer conocimientos y opiniones que tienen los estudiantes. También se emplea el mapa cognitivo tipo conceptual para sistematizar la información. Las correlaciones, para relacionar problemas u hechos con el contexto. Las ilustraciones sirven como estrategias para explicar de mejor manera los conceptos. Además, la estrategia grupal del trabajo cooperativo, que permite trabajar de manera colectiva tomando decisiones en conjunto y asignando roles.

En la investigación se pudo observar en dos reuniones de planificación microcurricular, que los docentes planifican, diseñan y adecuan las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje. Consideran que las estrategias son clave para generar aprendizajes significativos en sus estudiantes, alcanzar desempeños y desarrollar las competencias (D.C., 24-04-2021).

En la planificación los docentes escogieron como estrategia introductoria la lluvia de ideas y preguntas para explorar conocimientos anteriores. En las clases se pudo evidenciar que estas estrategias pla-

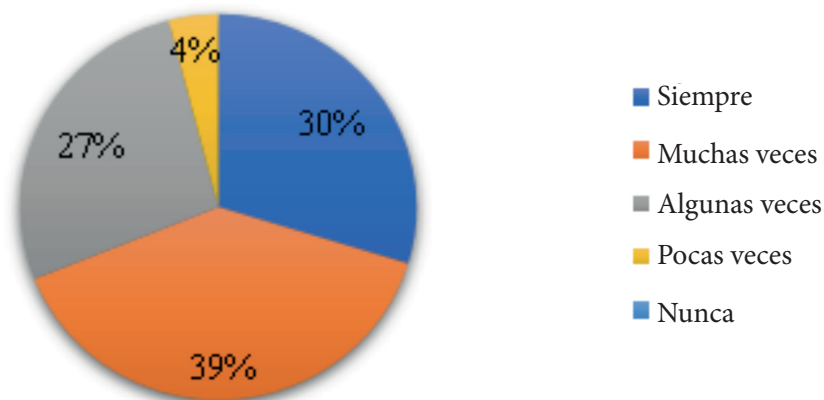
nificadas las utilizan con el fin de conocer opiniones y saberes que los estudiantes mantienen acerca del tema.

En lo que se refiere a los estudiantes, estos consideran que las dos estrategias les sirven para la activación de sus conocimientos previos, lo cual se muestra en las preguntas 1y 2 a continuación.

El 39 % de estudiantes encuestados expresa que muchas veces las estrategias de lluvia de ideas y preguntas les ayudan a recordar lo ya aprendido: conceptos, definiciones o anécdotas y experiencias. El 30 % afirma que siempre, y el 27 % señala que algunas veces puede recordar lo ya aprendido mediante las estrategias.

### Figura 5

*Pregunta 1: Considero que las estrategias de la lluvia de ideas y preguntas empleadas por los docentes me ayudan a recordar lo ya aprendido: conceptos, definiciones, anécdotas o experiencias*

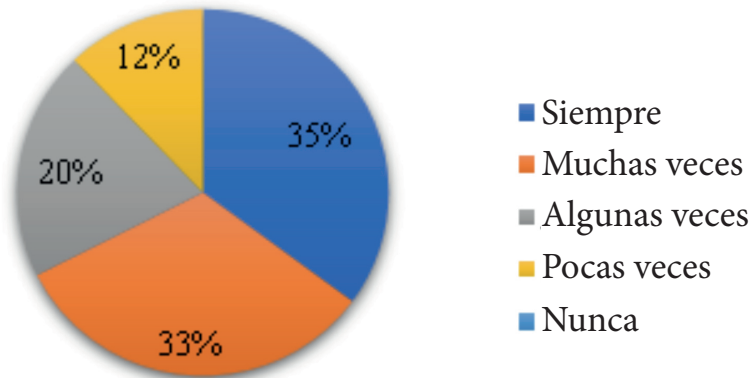


*Nota.* La figura muestra el porcentaje en referencia a lo que dicen los estudiantes acerca de la estrategia Lluvia de ideas.

El 35 % de estudiantes afirma que la estrategia de preguntas y lluvia de ideas le permite dialogar y compartir las ideas que tiene acerca del tema. El 33 % indica que muchas veces puede dialogar. Mientras que un 12 % marca que pocas veces puede establecer un diálogo y compartir sus ideas con sus compañeros.

### Figura 6

*Pregunta 2: Considero que la estrategia de lluvia de ideas y preguntas utilizada por los docentes me permite dialogar y compartir las ideas que tengo*



*Nota.* La figura muestra el porcentaje en referencia a lo que dicen los estudiantes de acuerdo a las estrategias de la lluvia de ideas y preguntas empleadas por los docentes.

En lo que respecta a las estrategias para el desarrollo de la clase, los docentes planifican y utilizan las estrategias de mapa cognitivo tipo conceptual, correlación e ilustraciones, además del empleo del trabajo cooperativo. El fin de estas estrategias es proporcionar la adquisición, orientación y relación de la información.

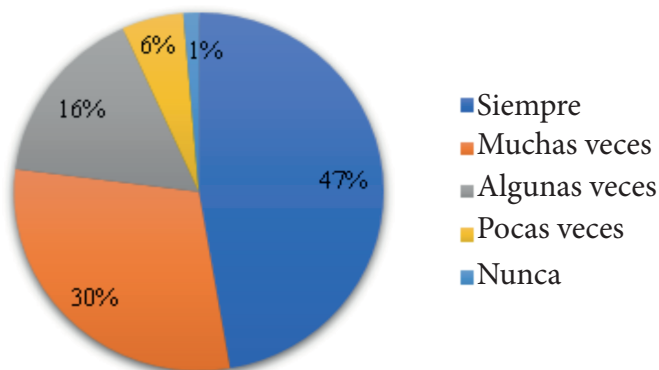
La estrategia de mapa cognitivo tipo conceptual consta en la planificación, y la emplean en las clases con el objetivo de que los estudiantes sinteticen y organicen la información nueva compartida por el docente. La estrategia de correlación busca resolver los problemas matemáticos presentados que se encuentran en función del contexto de los fenómenos que suceden en la cotidianidad y sus posibles soluciones. La estrategia de las ilustraciones está en la planificación y dentro de la puesta en práctica. Esta estrategia acompaña a la estrategia del mapa conceptual y correlaciones, dado que se considera que los estudiantes aprenden de mejor manera mediante imágenes y dibujos.

Los estudiantes consideran que las tres estrategias les proporcionan la adquisición, orientación y relación de la información, según se muestra en las preguntas 3,4 y 5 a continuación.

El 47 % de los educandos establece que las estrategias siempre le ayudan a sintetizar, organizar, comprender e interiorizar la información nueva. El 30 % señala que muchas veces puede organizar la información, mientras que un 16 % indica que solo algunas veces puede conseguir el objetivo de esta estrategia.

### Figura 7

*Pregunta 3: Considero que la estrategia del mapa cognitivo tipo conceptual utilizada por los docentes me ayuda a sintetizar, organizar, comprender e interiorizar la información nueva*

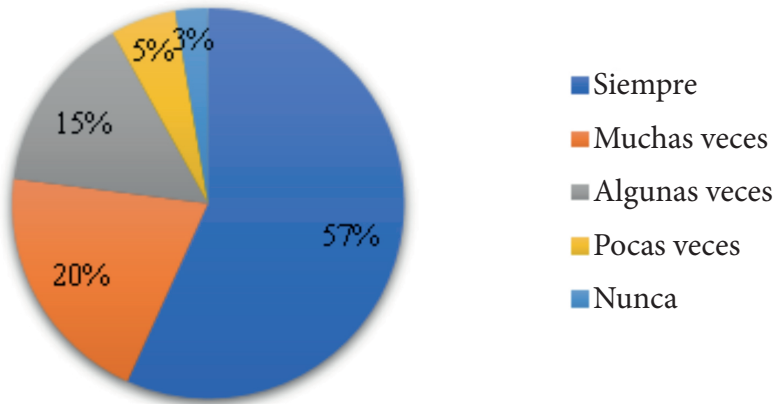


*Nota.* La figura muestra el porcentaje en referencia a lo que dicen los estudiantes de acuerdo a la estrategia del mapa cognitivo tipo conceptual empleado por los docentes.

El 57 % de los estudiantes encuestados afirma que siempre las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el docente le permiten correlacionar problemas con el contexto. El 20 % manifiesta que muchas veces, mientras que el 15 % señala que solo algunas veces.

### Figura 8

*Pregunta 4: Considero que la estrategia de correlación utilizada por los docentes me permite correlacionar problemas o acontecimientos con el contexto*



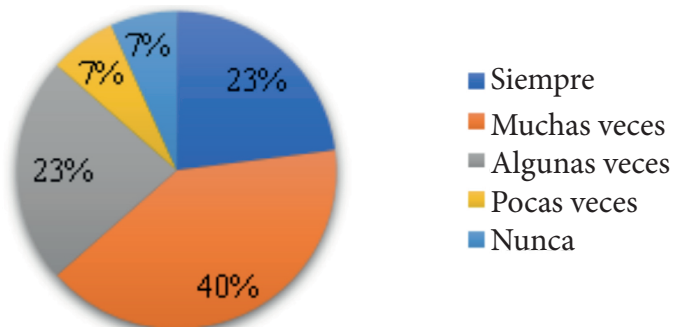
*Nota.* La figura muestra el porcentaje en referencia a lo que dicen los estudiantes de acuerdo a la estrategia de correlación.

El 23 % de estudiantes manifiesta que las estrategias utilizadas por el docente siempre le permiten encontrar soluciones estables a los problemas. El 40 % afirma que muchas veces, y el 23 %, que algunas veces a través de las estrategias puede hallar soluciones.

La estrategia grupal del trabajo cooperativo, según los docentes, es una estrategia que sirve para generar mejores aprendizajes. Ellos consideran que los estudiantes comparten opiniones y juicios desde su perspectiva, lo que hace que el tema sea más enriquecedor e interesante. Y de igual manera, desde su formación católica, fortalecen las relaciones sociales y afectivas con sus pares. Dicha estrategia está colocada en la planificación y mediante las observaciones es puesta en práctica en las clases.

**Figura 9**

*Pregunta 5: Considero que la estrategia de correlaciones e ilustraciones utilizadas por los docentes me permite encontrar soluciones estables a los problemas presentados*

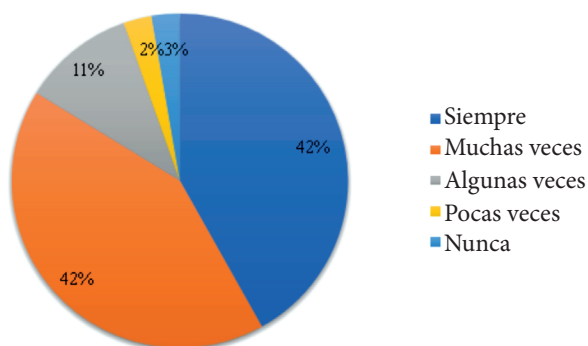


*Nota.* La figura muestra el porcentaje en referencia a lo que dicen los estudiantes de acuerdo a las estrategias de la correlación e ilustración.

Los estudiantes consideran que la estrategia les proporciona compartir y crear relaciones sociales con sus pares, como se observa en las preguntas 6 y 7 a continuación.

**Figura 10**

*Pregunta 6: Considero que la estrategia del trabajo cooperativo utilizada por los docentes me permite generar y compartir opiniones*

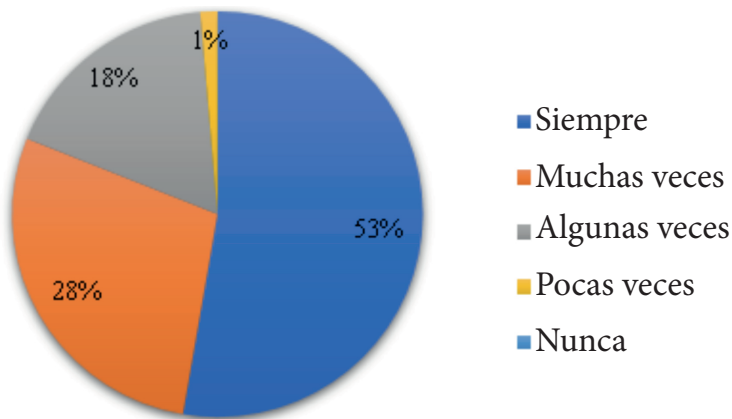


*Nota.* La figura muestra el porcentaje en referencia a lo que dicen los estudiantes de acuerdo a la estrategia del trabajo cooperativo empleado por los docentes.

De los estudiantes encuestados, el 42 % afirma que siempre a través de la estrategia del trabajo cooperativo puede compartir opiniones y juicios de un tema. De la misma manera, un 42 % señala que muchas veces puede realizar estas acciones, y el 11 % indica que algunas veces, mediante el trabajo cooperativo, puede compartir sus opiniones.

### Figura 11

*Pregunta 7: Considero que la estrategia del trabajo cooperativo utilizada por los docentes me ayuda a establecer relaciones sociales y afectivas*



*Nota.* La figura muestra el porcentaje en referencia a lo que dicen los estudiantes de acuerdo a la estrategia del trabajo cooperativo empleado por los docentes.

El 53 % de estudiantes manifiesta que siempre a través del trabajo cooperativo puede establecer relaciones sociales y afectivas. El 28 % indica que muchas veces, y un 18 % señala que algunas veces, mediante esta estrategia, puede lograr establecer dichas relaciones.

### Conclusiones

Durante el tiempo de pandemia, en la institución educativa investigada, el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por los y las educadoras permitió que se consiguieran aprendizajes significativos. Las estrategias empleadas en los diferentes momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) lograron que los estudiantes pudieran

participar de forma activa en la construcción de sus aprendizajes, superando la limitación de la educación realizada por medios virtualizados.

El trabajo docente coordinado y en equipo es fundamental para el éxito educativo. Docentes que investigan, preparan y profundizan en el uso, en este caso, de diversas estrategias consideradas esenciales dentro del proceso pedagógico como también de múltiples instrumentos de evaluación permiten lograr aprendizajes y procesos de enseñanza significativos. Además, se confirma que aquellos docentes que dedican tiempo a reflexionar si las estrategias y los instrumentos de evaluación que pretenden emplear van a permitir a los estudiantes tanto activar sus conocimientos previos y adquirir, orientar y relacionar los contenidos por aprender como fortalecer sus relaciones afectivas y el trabajo cooperativo se transforman en el medio por el cual los estudiantes se convierten en protagonistas y participan activamente de su proceso formativo.

La coherencia entre lo que se planifica y su puesta en práctica determina el para qué enseñar, qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y con qué enseñar; esto contribuye a que haya organización por parte de los docentes y que se genere un compromiso que se muestra con respecto al trabajo pedagógico que deben realizar. La importancia de la coherencia y la organización que mantienen, y que se visualizó en el grado escolar donde se realizó la investigación, permitió que estudiantes, docentes y la institución educativa como un todo alcanzaran los objetivos propuestos.

Las estrategias metodológicas cumplen la función de apoyo para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que lo que planifican los docentes y lo que se lleva a cabo como ejecución en la clase es coherente. Todo lo que se diseña, trabaja y plantea en las planificaciones microcurriculares se pone en práctica en la clase tal cual fue planificado. Esto permite a los docentes tener en cuenta la direccionalidad que pretenden alcanzar en los alumnos. Además, la planificación hace que el contenido a aprender se organice y se aprenda de manera didáctica, utilizando variedad de estrategias que facilitan la activación de los conocimientos previos así como la adquisición, orientación y relación de los conocimientos nuevos, en conjunto con estrategias grupales que favorecen y fortalecen el trabajo entre pares.

Las y los docentes, para desarrollar el aprendizaje, utilizan una variedad de estrategias según la función de cada una (preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales). Lo interesante de este hallazgo es que no solo los docentes saben para qué se usan y qué se quiere lograr,

también los estudiantes conocen para qué les sirven y qué se espera con cada una de las estrategias planteadas. Los estudiantes están conscientes de que cada estrategia empleada les sirve durante su proceso pedagógico. Por tanto, se apropian de estas y las utilizan según los objetivos de aprendizaje que quieren lograr.

Es importante, también, la complementariedad que existe entre instrumentos de evaluación y estrategias metodológicas, ya que mediante los instrumentos empleados los docentes pueden calificar, observar y conocer cuantitativa y cualitativamente el desempeño de cada estudiante. Evaluación diagnóstica, procesual y sumativa se juntan en una finalidad: determinar si el proceso pedagógico genera o no aprendizajes significativos. Los 11 instrumentos de evaluación utilizados: guía de observación, escalera de actitudes, diario de clase, cuaderno del estudiante, organizador gráfico, portafolio, lista de cotejo y pruebas objetivas, más la rúbrica, escalera de la metacognición y pruebas, están en función de lograr aprendizajes significativos para el desarrollo de competencias y habilidades de los y las estudiantes. Los instrumentos facilitan el trabajo tanto de los estudiantes como de los docentes en cuanto a la organización del material, el registro de actividades, los comportamientos y las actitudes. Las pruebas basadas en el contenido aprendido buscan, al igual que los otros instrumentos, evidenciar los aprendizajes significativos alcanzados por las y los estudiantes.

Finalmente, es importante la comprensión de que el uso de estrategias metodológicas, por sí mismas, no genera aprendizajes significativos. Es el trabajo en equipo de los docentes, una planificación adecuada y objetivos bien definidos lo que permite que el aprendizaje se consolide y se convierta en significativo. La propuesta educativa institucional desarrollada durante el tiempo de pandemia muestra que el uso adecuado, diversificado, planificado de estrategias junto con variados instrumentos de evaluación es lo que permite que el proceso pedagógico se desarrolle de forma didáctica y se logren aprendizajes significativos.

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Castillo, V, Yahuaíta, J. y Garabito, R. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 51 (1), 96-101. <http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v51n1/v51n1a15.pdf>
- Díaz Barriga, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Garcés, C., Montaluísa, V y Salas, J. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 20, 376–231.
- García Sanz, M.P (2013). *Guía práctica para la realización de trabajos Fin de Grado y trabajos Fin de Master*. Universidad de Murcia.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación.
- Reyes, F, Vera, L. y Colina, E. (2014). Estrategias creativas para promover el aprendizaje significativo en la práctica docente simulada. *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 75, 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5139882>
- Secretaría de Educación Pública de México. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde un enfoque formativo*. Secretaría de Educación Pública. <https://shorturl.at/THVhb>

## Autoras

### *Verenice Yáñez-Farinango*

Licenciada en Ciencias de la Educación Básica por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Actualmente se desempeña como docente en una institución educativa particular de la ciudad de Quito, Ecuador.

### *María Elena Ortiz-Espinoza*

Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Docente de las carreras de Educación Básica e Inicial de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Coordinadora del Grupo de Investigación GIPCYPE. Vicecoordinadora de la Red Estrado capítulo Ecuador.

# Innovaciones emergentes en apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje

## Estudio de caso

Ángela Zambrano Carranza  
ecoangela@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-4640-4030>

### Resumen

Las innovaciones educativas son referencia permanente en la actualidad. En gran número se trata de la recuperación de prácticas y herramientas, ya probadas, que han contribuido a mejorar los procesos de educación. Si bien la pandemia trajo consigo una serie de problemas de todo orden, también nos ha dejado muchas lecciones, entre ellas recordarnos que las innovaciones emergentes han sido un mecanismo que permitió resolver algunos problemas educativos y de la vida cotidiana en ese contexto. La experiencia del proyecto "Educación superior con enfoque ecosistémico en la subcuenca del río Guayllabamba: una propuesta de resiliencia frente a la pandemia" aplicado en el nivel universitario, mostró que la educación no solo tiene lugar dentro de las aulas, ni que solo beneficia a estudiantes. Los resultados que dejó la aplicación de este proyecto innovador exhiben entre otras bondades, la importancia de cuidar el ambiente, los beneficios socioeconómicos, la pertinencia de desarrollar innovaciones educativas, la urgencia de actuar con resiliencia en un mundo tan cambiante.

### Palabras clave

Innovación emergente, innovación educativa, capacidad de resiliencia.

## Introducción

Hablar de innovación en educación no es nada nuevo. Una de estas evidencias se muestra en el prólogo del libro titulado *Innovación en la educación* (Serdyukov, 2017), publicado por primera vez en 1964. Sin embargo, seguimos en la búsqueda de innovaciones que comprometan una mejora continua y permanente de una educación de calidad y pertinente con nuestra realidad.

Son múltiples los aportes de diversos autores por realizar una aproximación conceptual de este término, coincidiendo en muchos casos con criterios que apuntan a la resolución de los principales retos y problemas que enfrenta el sistema educativo. Para Imbernón (1996):

La innovación educativa es una actitud, un proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. (p. 64)

Coincidiendo con Imbernón, la innovación debe orientarse al análisis de la realidad de la comunidad educativa y su contexto, con aplicación de un currículo flexible, adaptado a las necesidades, intereses y problemática de lo que acontece al interior y exterior de la institución educativa. El mismo autor señala que:

La universidad es una institución al servicio de la sociedad y, por tanto, no puede limitarse únicamente a transmitir la “cultura” que ella ha generado o intenta generar, sino que ha de *analizar críticamente* lo que hay dentro y fuera de sus fronteras. Aún más, me atrevería a decir que la universidad, en un sentido metafórico, no debería tener fronteras sino que debería integrarse completamente con el entorno que la envuelve. (p. 71)

El compromiso de una institución educativa con la comunidad tuvo una clara expresión a propósito de la pandemia de la COVID-19, conocida también como pandemia por coronavirus. Esta enfermedad causada por el virus SARS-CoV2, aparecida en diciembre de 2019, provocó una serie de impactos globales sin precedentes en diversos ámbitos del quehacer humano: salud, educación, economía y ambiente, entre otros.

El presente texto recoge los resultados de una innovación educativa desarrollada por la autora de este artículo como proyecto en la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología de la

Universidad Central, que conllevó una modificación sensible de los contenidos curriculares de dos disciplinas afines, a la vez que se ejecutaron acciones que contribuyeron a atender situaciones de carácter económico y de salud de las familias de estudiantes, en la época de mayor impacto de la pandemia, bajo modalidad virtual.

El desarrollo de esta experiencia permitió, además, una breve reflexión teórica acerca de los significados que tienen las “innovaciones emergentes” como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, válidos para diferentes niveles educativos.

Estos dos criterios se suman en el presente artículo, bajo la modalidad de estudio de caso, donde se busca rescatar lo particular del proceso vivido dentro del proyecto de innovación, entre 2020 y 2021, en escenario de virtualidad. Aquí se presentan las condiciones en las que se ejecutó la innovación y las reacciones por parte de los beneficiarios. El estudio se sustenta en una investigación de tipo documental y bibliográfica, con enfoque cualitativo y de alcance descriptivo.

## **Objetivo**

Reflexionar acerca de la importancia de las “innovaciones emergentes” en educación, a partir de la aplicación de un proyecto de nivel universitario desarrollado en el momento de mayor crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19.

## **Contexto**

El contexto en el que se desarrolló la innovación estuvo representado por dos escenarios: la academia y la pandemia. A partir del análisis de estos, se realiza un acercamiento teórico para comprender la importancia y el alcance de la experiencia.

### **• Escenario de pandemia**

La pandemia provocada por la COVID-19 generó en el mundo una situación de devastación en diversos ámbitos de la vida cotidiana. Todos los niveles educativos suspendieron sus actividades para evitar una mayor propagación del virus y sus consecuencias. De la modalidad de educación presencial se pasó a la no presencial con apoyo de tecnologías digitales, convirtiendo a los hogares en escuelas, y a las familias en coeducadores de sus hijos/as.

Pero la pandemia no solo significó confinamiento y adaptación a nuevos procesos laborales y educativos en tiempo sincrónico y asincrónico. Muchas familias se quedaron sin sustentos económicos, la enfermedad se propagó rápidamente con altos índices de mortandad, el encierro provocó estrés y afectación psicológica, los dispositivos digitales necesarios para conectarse en virtualidad debían compartirse entre los miembros de la familia, la red de internet no era adecuada, entre otros factores limitantes.

La pandemia ha sido considerada como una nueva expresión de la crisis civilizatoria, de origen antropogénico. La humanidad ha llegado al extremo de provocar una variabilidad extrema en los procesos ecosistémicos, debido a la extracción irracional y agotamiento de bienes naturales comunes, la transformación de ambientes naturales en ambientes construidos, la contaminación ambiental generalizada, el calentamiento global, poblaciones enteras limitadas en un derecho básico como lo es el agua, entre otros problemas ambientales de magnitud global.

Como lo manifiesta Armando Bartra (2013, pp. 26-34) la humanidad enfrenta una gran crisis cuyas facetas tendrían el mismo origen y se realimentan, se entrelazan y se ensañan con los más pobres. Así, la crisis se manifiesta en las dimensiones ambiental, energética, alimentaria, migratoria, política, bélica, sanitaria, económica, urbano-industrial. El mismo autor señala que:

También existe la crisis del modo de producción capitalista. Esta gran crisis también desacredita un modo capitalista de producir y de distribuir, un sistema basado en el lucro, donde lo que importa es la ganancia y no el bienestar de las personas, un sistema que en los últimos doscientos años hizo crecer la economía como nunca en la historia, pero al tiempo que producía inigualables riquezas engendraba la pobreza más ofensiva. Una pobreza humana, pero también una pobreza natural profunda que nos tiene al borde de la extinción como humanidad. (p. 43)

Y ante estas crisis solo queda actuar con resistencia, con acción, de manera resiliente. La pandemia nos ha enseñado a actuar de manera resiliente, adaptarnos a nuevos escenarios, lo que cada vez se volverá más común en la cotidianidad. El sistema educativo juega un rol decisivo en este escenario, de manera individual y comunitaria, con nuevas perspectivas epistemológicas; tiene que estar ligado al análisis e interpretación de la realidad social actual para proponer alternativas de solución coherentes, solidarias y equitativas.

La pandemia también reveló con mayor crudeza las brechas sociales que afectan a gran parte de la población ecuatoriana, y que se recrudecieron con este fenómeno. Zambrano e Isch (2020) señalan que la pandemia ha mostrado:

La necesidad y urgencia de procesos más holísticos, solidarios, el desarrollo de un modelo educativo multimodal, con mayor enfoque multidisciplinario, con menos transmisión de contenidos teóricos y más aprecio y valoración por la vida, por el entorno natural y social. (pp. 45-46)

Por ello, la implementación del proyecto para la producción de cultivos de ciclo corto contribuyó en alguna medida a paliar principalmente las necesidades de alimentos, a trabajar en la contención emocional que provocó el confinamiento y a reducir la vulnerabilidad que impuso la pandemia.

### • **Escenario académico**

La educación universitaria presencial adoptó modalidades no presenciales durante la pandemia, proceso que demandó la capacitación docente en el uso de las TIC, plataformas y programas educativos para el desarrollo de un currículo priorizado. Junto con los contenidos mínimos, además, se debió buscar y desarrollar estrategias metodológicas adaptadas a la virtualidad.

En el caso de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología, un reto fue identificar prácticas de laboratorio y metodologías alternativas apropiadas para un momento de crisis sanitaria y económica, y que guardaran pertinencia con las diferentes asignaturas.

En el caso de las disciplinas de Ciencias de la Tierra y Ecología General se apostó por una estrategia de innovación emergente, impulsada en entornos virtuales. Enseñanza y aprendizaje tomaron otro rumbo, había que enseñar para cuidar la vida, de manera creativa e innovadora; y había que aprender cómo hacerlo, de modo diferente y con los medios disponibles.

Así surgió un proceso de innovación emergente en la carrera, que según Gros y Lara (2009):

Los procesos de innovación emergente (*bottom-up*) son aquellos que parten de las iniciativas del profesorado o del personal de gestión de la universidad. Esta modalidad de innovación se propone hacer emerger e

impulsar el desarrollo de proyectos de calidad que supongan un valor añadido en el modelo docente y organizativo. (p. 238)

A su vez los Autores también destacan que la innovación emergente y la innovación estratégica constituyen “estrategias para fomentar, generar y consolidar la innovación como elemento constitutivo en los distintos ámbitos de actividad de la universidad, y al mismo tiempo para orientar esta actividad desde una visión sistémica” (p. 240).

Si bien el proyecto desarrollado en la carrera surgió como una innovación emergente, estas iniciativas deberían ser motores que ayuden a las universidades, como instituciones sociales, a recrearse y a contribuir a la solución de problemas actuales, locales y globales. Las universidades tienen la capacidad de generar conocimiento, innovación y tecnología en entornos multi- e interdisciplinarios, con atención prioritaria a los grupos humanos más vulnerables.

## Desarrollo de la experiencia

Para el 2020 las condiciones que impuso la pandemia en el mundo entero fueron de confinamiento total para evitar una mayor propagación de la enfermedad. En el caso del sistema educativo universitario, las clases se desplegaron en modalidad virtual, con profundas adaptaciones de contenidos priorizados, de metodologías de trabajo alternativo, y la aplicación de innovaciones emergentes.

En estas condiciones se desarrolló el proyecto impulsado en el contexto del **Plan de Acción / MiAMBIENTE – JICA**,<sup>1</sup> convocatoria 2020, que presentó las siguientes características:

**Título:** Educación superior con enfoque ecosistémico en la subcuenca del río Guayllabamba: una propuesta de resiliencia frente a la pandemia.

---

1 El Ministerio de Ambiente (MiAmbiente) Panamá y la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA) realizaron en el año 2020 la convocatoria al “Curso Internacional en Ecosistemas con Enfoque Participativo en Manejo Integrado de Cuencas Hidrográficas”. Producto de este curso, como país, se presentó el proyecto “Educación superior con enfoque ecosistémico en la subcuenca del río Guayllabamba: una propuesta de resiliencia frente a la pandemia”, que se operacionalizó en la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología por parte de la Autora del presente artículo, en calidad de becaria del Plan.

**Grupo beneficiario del proyecto:** Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología:

119 estudiantes primer semestre – disciplina Ciencias de la Tierra;

100 estudiantes segundo se semestre – disciplina Ecología General.

**Período del proyecto:** 12 meses (períodos académicos: 2020-2021 y 2021-2021).

**Sitio del proyecto:** Distrito Metropolitano de Quito, subcuenca del río Guayabamba.

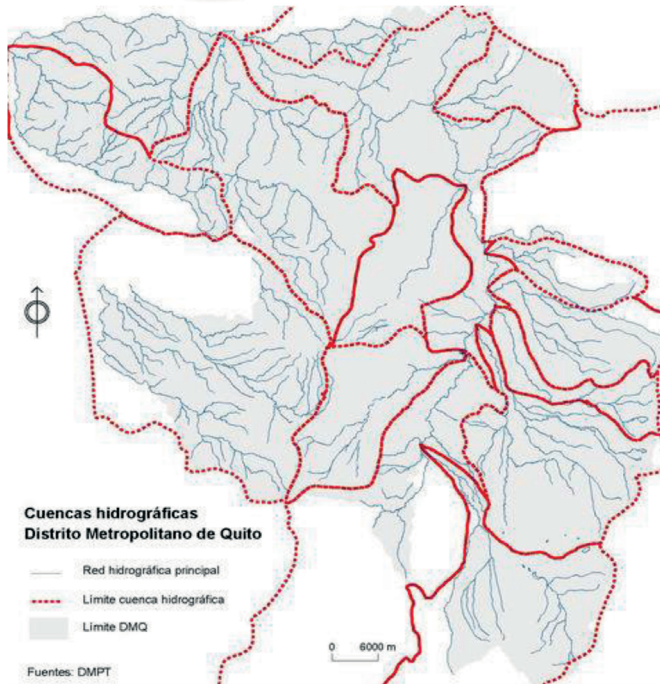
**Cobertura geográfica:** El proyecto tuvo como cobertura las cuencas hidrográficas del Distrito Metropolitano de Quito. Dos razones contribuyeron para esta decisión:

- El enfoque del Plan MiAMBIENTE-JICA, de trabajar a nivel de cuencas hidrográficas.
- La amplia distribución de la población beneficiaria en el Distrito, tanto en zona urbana como rural, que en ese período se encontraba confinada en sus domicilios, conforme se muestra en la figura 1.

**Objetivo superior logrado:** Al término del proyecto se contribuyó a la comprensión de la cuenca hidrográfica como el territorio dinámico donde se conjugan relaciones sociales y ambientales, a la vez que se desplegaron acciones de protección de los recursos naturales y prácticas resilientes frente a la crisis sanitaria provocada por la pandemia.

### Figura 1

Mapa de las cuencas hidrográficas del Distrito Metropolitano de Quito



Nota: El mapa muestra las 14 cuencas hidrográficas que forman parte del Distrito Metropolitano de Quito, correspondiente a los ríos: San Pedro, Pita, Machángara, Pachijal, Intag, Chiche, Guambi, Urvaya, Guayllabamba, Monjas, Alambi, Mindo, El Cinto-Saloya, y Coyago. SUIM-DMPT. [https://www.gifex.com/detail/2011-10-25-14671/Cuencas\\_hidrograficas\\_del\\_Distrito\\_Metropolitano\\_de\\_Quito.html](https://www.gifex.com/detail/2011-10-25-14671/Cuencas_hidrograficas_del_Distrito_Metropolitano_de_Quito.html)

## Resultados

Los resultados del proyecto se ubicaron en dos ejes. El primero se relacionó con lo académico, que reforzó: la formación pedagógica en el uso de tecnologías digitales en educación; el refuerzo de las funciones sustantivas del quehacer educativo; el fomento del enfoque interdisciplinario; la aplicación, práctica y experimentación (PAE) a través del

proyecto; la adaptación de contenidos curriculares y metodologías para la enseñanza de contenidos de las ciencias naturales y afines.

El segundo tuvo que ver con aspectos la educación ambiental; la sostenibilidad de procesos ecosistémicos; el cuidado de la vida, asociado a la seguridad y soberanía alimentaria; la producción y consumo de alimentos inocuos; el cuidado y recuperación de suelos y espacios para cultivos de ciclo corto; el involucramiento de miembros de la familia en el manejo del estrés que provocó la pandemia.

La operacionalización del proyecto demandó:

- La revisión de los contenidos curriculares y adaptaciones en las disciplinas de Ciencias de la Tierra y Ecología General, orientados a provocar una mayor conciencia y sensibilidad hacia el cuidado del suelo y del agua en la subcuenca hidrográfica Guayabamba, comprendida como el territorio de intervención.
- El abordaje y comprensión de la pandemia como un fenómeno social y ambiental, que requería atención, con acciones que contribuyeran a reducir la vulnerabilidad ante sus múltiples efectos.
- La producción de alimentos de ciclo corto para autoconsumo, con asistencia técnica virtual; estas actividades significaron apoyo a la economía familiar, contención emocional provocada por el estrés en las familias; cuidado de recursos agua y suelo, valorar la soberanía alimentaria.
- Fomento de habilidades investigativas en las y los estudiantes para el control y cuidado de los cultivos y el conocimiento del uso de plantas medicinales; sistematización de la experiencia; presentación de informes de investigación cualitativa.

Metodológicamente, primero se realizó la socialización del proyecto y de matrices para el registro de información, junto con material técnico de apoyo sobre cultivos de ciclo corto, acompañado de videos tutoriales. Luego, se conformaron grupos de trabajo por paralelo de hasta seis estudiantes, con un líder de grupo. Se realizó monitoreo y asistencia técnica permanente para el cuidado de los cultivos durante las jornadas de clases virtuales. Los estudiantes líderes de grupo ayudaron a recuperar y organizar la información levantada por cada paralelo, para llevarla a una matriz consolidada, como se expresa a continuación.

**Tabla 1**

*Tabla de síntesis de área cultivada y beneficiarios/as*

Zona de residencia estudiantes		Área de cultivo en m <sup>2</sup>		Beneficiarios/as
Urbana	Rural	Patio/ huerta	Maceta	No. miembros familia
152	67	10 402	139,82	948
69,41%	30,59%	98,67%	1,33%	4,33 promedio por familia

*Nota:* La tabla muestra la distribución de los 219 estudiantes en zona de vivienda, las áreas cultivadas en diferentes espacios y el número total de miembros de familia beneficiarios.

Durante el tiempo que duró el proyecto, el 69,41 % de estudiantes vivía en zonas urbanas y el 30,59 % en zona rural. Los cultivos los realizaron mayoritariamente en terrenos o patios en un 98,67 %, y solo un 1,33 % en macetas; un total de 10 402 m<sup>2</sup>, que representa un poco más de una hectárea de terreno en producción de cultivos de ciclo corto para autoconsumo, y 139,82 m<sup>2</sup> en macetas, que en unos casos correspondía a dos o tres por estudiante. Algunos alumnos indicaron que recuperaron terrenos baldíos para sus cultivos, especialmente de papa y maíz, incluso en zonas urbanas.

La variedad de plantas cultivadas superó ampliamente las expectativas, propuestas en un inicio en diez especies; al término del proyecto se alcanzó una diversidad de 48 especies, que incluyeron hortalizas, leguminosas, tubérculos, hierbas medicinales y frutas.

Los beneficiarios totales sumaron 948 personas, con un promedio de 4,33 miembros por familia. Es importante destacar que las familias de los estudiantes, especialmente las madres, se involucraron en estas actividades. Para ellas, contar con alimentos sanos y nutritivos significó un alivio en la economía familiar, y una ayuda para manejar el estrés que sufrían al encontrarse en confinamiento.

Las quince principales plantas cultivadas fueron: maíz, hierbas aromáticas, cebolla, rábano, zanahoria, lechuga, tomate, col, ajo, cilantro, acelga, pimiento, papa, choclo, remolacha. El número de cultivos dependía en gran medida del espacio disponible, que en algún caso llegó hasta 11 variedades de plantas.

Otro resultado identificado en el desarrollo del proyecto fue la mejora en las calificaciones correspondientes a las disciplinas de Ciencias de la Tierra y Ecología General, dada la mejor comprensión de los pro-

cesos ecosistémicos, la realización de actividades prácticas relacionadas con la gestión de los recursos naturales, la comprensión de la finitud de los elementos de la naturaleza y la dinámica de cuencas hidrográficas.

## Los testimonios

Al término del proyecto, las y los estudiantes expresaron sus testimonios de manera escrita y mediante fotografías que reflejaban el grado de aprehensión de lo actuado. Entre la diversidad de expresiones destacan los beneficios del consumo de alimentos sanos, el ahorro en la compra de estos productos, la integración familiar, el cuidado ambiental. Se recogen de manera textual unos pocos testimonios:

Un huerto en casa permite obtener verduras frescas y naturales, libre de pesticidas y también ayuda a ahorrar dinero, ya que están a disposición sin la necesidad de ir a comprarlas.

La realización del proyecto me ha servido como incentivo personal ya que las plantas requieren de mucho cuidado, ha ayudado a la integración familiar, porque todos estuvimos involucrados en su desarrollo. El suelo en el que se realizó esta actividad es muy rico en nutrientes, por lo que algunos productos tenían un buen tamaño.

La iniciativa de cultivo de vegetales fue muy provechosa porque en poco tiempo se obtuvo alimentos para nuestro hogar, para mí fue muy interesante el aprender a cultivar y de esta manera haber integrado a la familia; los beneficios que obtuvimos fue unos alimentos sanos y nutritivos.

Gracias a estos ensayos pude comprender la importancia de los cultivos en casa, podríamos optar por cultivarlos teniendo como resultados productos más frescos, sin fertilizantes, procurando nuestra salud. Además, consumen el CO<sup>2</sup> de la atmósfera y lo transforman en oxígeno.

Sembrar me ha ayudado a conservar un suelo que estaba vacío y llenarlo de vida, me sentí muy contenta al haber sembrado estas plantas, así tenemos un alimento en nuestra mesa. También fue muy relajante cuidarlas, ver poco a poco su crecimiento y experimentar cosas nuevas.

Este proyecto es beneficioso porque así se puede compartir con el resto de los familiares estas opciones de aprender a proteger la naturaleza y conservarla. Estar en contacto con la tierra y la agricultura y aprender métodos de siembra.

Este proyecto es muy efectivo y un trabajo que nos puede servir toda la vida, es una forma sencilla de hacer, y nos trae beneficios, nos ayuda a buscar nuevas formas de innovar y a que nuestra vida sea más ecológica; aprendí que las plantas requieren de cuidados y tiempo, es un proceso que nos da frutos sanos, es fácil de cultivar y de cuidar, sus frutos se dan en un corto plazo; además de los resultados también nos deja un aprendizaje sobre las cosas que podemos hacer para ayudarnos a nosotros, a los demás y al planeta.

Este proyecto una buena iniciativa para conservar los valores ancestrales que tenemos, de saber cultivar plantas y a la vez ayuda a la economía para ahorrar en la compra de hierbas.

Me parece una actividad innovadora que permite despejar la mente de todo lo cotidiano que se vive hoy en día; además de que nos asegura alimentos saludables y frescos, también nos ha enseñado el valor de la responsabilidad al cuidar de nuestros cultivos.

El proyecto ha sido una buena oportunidad para plantar alimentos de ciclo corto, que en esta situación de la pandemia nos sirven mucho para consumo propio, pero es importante saber cuidarlos para evitar plagas que pueden acabar con nuestras plantas.

Se ha logrado cosechar una cantidad de alimentos en buen estado, los mismos que han servido como alimento durante la época de pandemia y han sido obsequiados a vecinos y parientes.

A mi parecer el cultivar alimentos en el hogar tiene beneficios como el hecho de saber que los productos no tienen químicos, ayudó a gastar menos, y en pandemia evitó que saliéramos de la casa para no contagiarnos del virus. La actividad fue interesante y beneficiosa, una bonita experiencia cultivar productos en casa, porque así se compartió tiempo en familia.

Considero que realizar esta actividad de cultivar mis propios alimentos fue una forma de proveer a mi familia productos ecológicos, cuidando el medioambiente y comiendo de forma sana y sostenible. Este proyecto fue una forma de enseñar valores a la familia, que nos servirán en otros muchos ámbitos de la vida, como el respeto y la responsabilidad. Son innumerables las iniciativas que podemos tomar para transformar nuestro entorno, logrando restablecer la biodiversidad y proporcionando más calidad de vida con mayor eficiencia económica para los otros y para nosotros mismos.

Adicionalmente señalaron como problemas o dificultades:

El clima ha sido muy fuerte últimamente por lo que la mayoría de las plantas que tengo cultivadas se han visto afectadas, además no se puede evitar que las plagas puedan dañar las plantas.

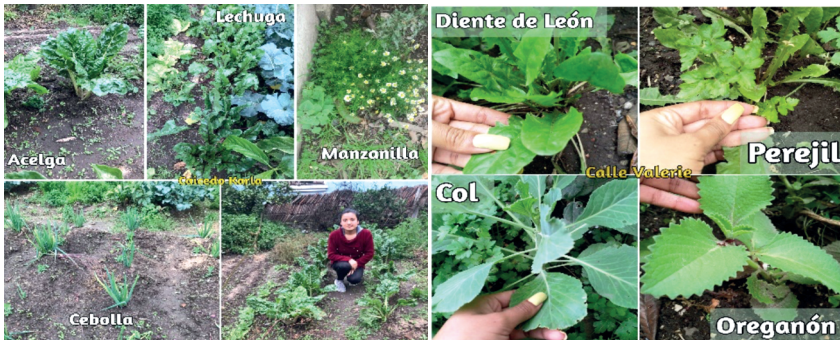
Los cambios bruscos de clima influyen y perjudican a las plantas. Al ser plantas sin químicos existen riesgos de plagas, heladas, vientos, granizos o sequías, y por la presencia de estos se pueden perder los alimentos.

También destacan los registros fotográficos. Por razones de espacio, se seleccionaron solo algunos, que muestran la variedad de productos cultivados (figuras 2, 3 y 4).

## Figura 2

*Diversidad de plantas medicinales y verduras cultivadas en huertos familiares*





**Figura 3**  
*Cultivo de plantas en macetas*



**Figura 4**  
*Productos de ciclo corto listos para cosecha*





Los informes presentados por las y los 219 estudiantes coinciden en señalar que la experiencia significó para ellas/ellos:

- Conocer técnicas de cultivo.
- Cuidar las plantas, el suelo, manejar el agua para riego.
- Observar con curiosidad cómo se daba el crecimiento de los cultivos.
- Controlar condiciones del clima como la lluvia y la cantidad de energía solar.
- Controlar plagas.
- Cuidar el huerto o las macetas en conjunto con la familia.
- Aprender actividades prácticas para la vida.
- Aprender que la seguridad alimentaria inicia en los hogares.
- Optimizar espacios para el cultivo de plantas de ciclo corto.

## Discusión y conclusiones

Los resultados alcanzados con la implementación del proyecto demostraron la importancia de reaccionar de manera asertiva y solidaria ante situaciones de contingencia, como sucedió con la pandemia. La producción de alimentos de ciclo corto contribuyó a resolver en alguna medida problemas de orden económico en los momentos de mayor crisis sanitaria, cuando faltaban los medios para adquirir alimentos y tampoco había mayor factibilidad de adquisición. El 100 % de estudiantes participaron en el proyecto de manera voluntaria; es decir que la promoción de cultivos de ciclo corto, o de huertos familiares, constituyeron una alternativa educativa y de provisión de alimentos sanos y de bajo costo.

A pesar de contar con un alto porcentaje de estudiantes que vivían en la ciudad, fue significativo el número de huertos y espacios dedica-

dos para la producción de cultivos. Esto expresa la imperiosa necesidad que había de, por un lado, contar con alimentos propios y reducir costos en la compra de productos en mercados y, por el otro, superar condiciones de angustia y estrés que provocaba el confinamiento.

En el contexto del proyecto, el cumplimiento del sílabo no fue elemento suficiente para establecer la aprobación de la disciplina y acreditación a un nivel superior. Fundamentalmente, se trató de una experiencia por la cual tanto los estudiantes como la docente asumían un compromiso de corresponsabilidad individual, con las familias y con el cuidado de la naturaleza; primaron los ejes axiológico y praxiológico sobre lo cognitivo. Se trataba de proteger la vida: los estudiantes y sus familias se comprometieron en un proyecto que les trajo diferentes tipos de beneficios.

Los contenidos teóricos de las dos disciplinas intervinientes se orientaron a comprender la dinámica de la naturaleza y la armonía que debe existir en las relaciones que establecen los seres humanos con el entorno natural. Así, el entorno geográfico más próximo es la cuenca hidrográfica, donde se deben gestionar de manera adecuada los bienes naturales, como garantía de procesos de sostenibilidad ecosistémica y de reproducción de la vida.

Las condiciones de confinamiento y cuidado de la salud provocadas por la pandemia COVID-19 dejaron secuelas y lecciones que el sistema educativo, y de manera especial la academia, deben asimilar con objeto de proponer las mejores respuestas para actuar de manera resiliente.

La pandemia se ha concebido como una evidencia de la crisis civilizatoria de origen antropogénico; constituye un llamado a la humanidad a provocar cambios de comportamiento y actitudes favorables al cuidado y protección del ambiente.

Los contenidos curriculares deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse y atender las necesidades e intereses de la comunidad educativa. En el contexto de la pandemia fue necesario cambiar de una modalidad presencial a una virtual, donde también hubo retrocesos y aprendizajes, escenarios de los cuales hay que obtener las mejores lecciones para actuar en nuevos procesos.

La experiencia del proyecto dejó aprendizajes nuevos y diferentes en las y los estudiantes, junto a sus familias. Los resultados y las expresiones ratifican la pertinencia y oportunidad con que se desarrollaron nuevos contenidos y prácticas curriculares, orientados al cuidado de la vida y del ambiente en su conjunto.

Las innovaciones emergentes constituyen importantes herramientas educativas, que contribuyen a una mejora sustancial de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos sus niveles.

## **Agradecimiento**

Agradecimiento especial a los estudiantes de primero y segundo semestre de los períodos académicos 2020-2021 y 2021-2021 de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Universidad Central del Ecuador, y a sus familias. La pandemia no fue un factor limitante para el desarrollo de un proyecto que les impuso una actividad académica adicional, más bien supieron administrar sus tiempos y actuar con resiliencia en familia.

## Referencias bibliográficas

- Bartra, A. (2013). Crisis civilizatoria. *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*, 25-89. Universidad Nacional Autónoma de México. [https://www.researchgate.net/profile/Raul-Ornelas-Bernal/publication/298348079\\_Crisis\\_civilizatoria\\_y\\_superacion\\_del\\_capitalismo/links/56e8356108aec65cb45e9f60/Crisis-civilizatoria-y-superacion-del-capitalismo.pdf#page=25](https://www.researchgate.net/profile/Raul-Ornelas-Bernal/publication/298348079_Crisis_civilizatoria_y_superacion_del_capitalismo/links/56e8356108aec65cb45e9f60/Crisis-civilizatoria-y-superacion-del-capitalismo.pdf#page=25)
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 223-245.
- Imbernón, F. (1996). La Innovación educativa, el currículum. En Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. (ed.), *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación* (cap. 2, pp. 42-76). Magisterio del Río de La Plata. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003277.pdf>
- Serdyukov, P. (2017). Innovación en la educación: ¿qué funciona, qué no funciona y qué hacer al respecto? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>
- Zambrano, A. e Isch, E. (2020). Educación y pandemia: cómo innovarnos en nuevos escenarios. En F. Rodríguez. (ed.), *Innovación educativa y pandemia. Aprendamos a educar* (vol. 5, pp. 33-48). UNE: Ediciones Opción. [https://une.edu.ec/wp-content/uploads/2024/02/Aprendamos-a-educar-5\\_compressed\\_compressed.pdf](https://une.edu.ec/wp-content/uploads/2024/02/Aprendamos-a-educar-5_compressed_compressed.pdf)

## Autora

### Ángela Zambrano Carranza

Universidad Central del Ecuador. Docente de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología. Facilitadora en Programas de Posgrado. Consultora en proyectos de investigación en Educación Ambiental y Desarrollo Sustentable.

# Construcción del sentido colaborativo de la asesoría al trabajo docente

*Edgardo Gerardo Morales*

*edogemo@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0003-3757-8933>

## Resumen

Esta ponencia presenta las reflexiones derivadas de una investigación acerca de la asesoría a las prácticas docentes en una escuela mexicana. La intención era realizar un asesoramiento individual colaborativo a una profesora de primaria para transformar sus prácticas docentes en el tema de la alfabetización inicial. Para ello, se observó la clase preparada por ella sin intervenir en la misma y, posteriormente, se reunían la profesora y el asesor para comentar algunos puntos. Sin embargo, en la práctica, debido a diferentes factores y situaciones que se presentaron, hubo diversas complicaciones para lograrlo. Los resultados muestran la dificultad que existe para construir el sentido colaborativo de la asesoría, se resaltan los componentes que apoyaron a tener cierto éxito y aquellos que no, la complejidad que entraña la asesoría a los docentes, que no es algo fácil, ya que se requiere de cierto grado de dominio didáctico, algunas cualidades, la relación docente y asesor, entre otros aspectos. En conclusión, se busca generar conciencia en quienes ejercen la función de asesores para que cuenten con más elementos para afrontar las demandas y retos en la mejora del trabajo docente, que no es una acción lineal, sino compleja.

## Palabras clave

Asesoría docente, trabajo docente, alfabetización inicial.

## Introducción

El objetivo de esta ponencia es presentar algunas reflexiones derivadas de una investigación acerca de la asesoría a las prácticas docentes de una maestra de primaria de escuela multigrado en el tema de la alfabetización inicial, en el contexto mexicano. La idea inicial era apoyar en la transformación de sus prácticas de enseñanza. De esta manera se buscaba que, a partir del asesoramiento individual colaborativo, se le presentaran elementos para analizar y reorientar su trabajo con el grupo escolar. Así, el propósito era estudiar los cambios de la profesora desde el inicio, durante y después de recibir apoyo pedagógico.

Como punto de partida, se reconoce que los docentes experimentan algunas dificultades en su trabajo en el aula (Guerrero, 2011) que tratan de resolver en condiciones de aislamiento laboral y, a veces, profesional. Hay casos en que la poca cantidad de personal en su escuela lleva al maestro a que, en ocasiones, no pueda comentar con otro docente que atiende un grupo con características similares. Además, algunos profesores creen que externar sus dificultades y necesidades de apoyo son señales de fracaso (2011).

Se considera necesario apoyar al maestro en su aula por dos razones principales. La primera es que, en las últimas dos décadas, en México se han dado múltiples reformas a los planes y programas de estudio en las que se señalan diversos enfoques de enseñanza (Secretaría de Educación Pública, 1993; 2000; 2009; 2018) que llegan a saturar de información a los docentes. De esta manera, “tienden a acumularse, una sobre otra, añadiéndose y no simplemente reemplazando lo que había antes” (Tyack y Cuban, 2000, p. 127). La segunda se trata de la complejidad de la enseñanza en el aula (Bonilla, 2006; Rockwell, 2013). Los programas de estudio están saturados de contenidos temáticos, hay preocupación de los maestros por las pruebas estandarizadas, por cumplir con las exigencias de la Autoridad educativa; con ello, se da una sobrecarga laboral.

De acuerdo con lo anterior, el profesor necesita apoyo presencial para realizar y renovar su trabajo docente. Aunque la SEP (Secretaría de Educación Pública) envía materiales para apoyarlo, estos recursos no se analizan y, algunas veces, son insuficientes. Hay una carencia de este tipo de apoyo donde más se necesita: en el salón de clases. Los profesores cometen errores sin saber qué hacer. Muchos de ellos desconocen las propuestas de aprendizaje del niño (por ejemplo, en relación con la lengua escrita) y responsabilizan a la comunidad de las dificultades presentadas por los alumnos.

Con base en lo expuesto, se propuso la *asesoría pedagógica individual colaborativa* como apoyo docente en el aula con la intención de presentar a una profesora elementos para analizar y reorientar su trabajo con el grupo escolar. Específicamente, se seleccionaron situaciones de lectura y escritura de cuentos en un grupo de niños de primer ciclo de educación primaria de una escuela rural multigrado. Para ello, en primer lugar, se observaron las prácticas docentes de una maestra relativas a la promoción de la lectura y a la invención de cuentos, sin realizar ninguna intervención en sus clases. Luego, se tuvieron una serie de asesorías que pretendían una reflexión conjunta orientada a la modificación y mejoramiento de dichas prácticas.

Durante el desarrollo de las asesorías, se generó una distancia entre lo planeado y lo realizado, a causa de una serie de factores y vicisitudes que quedaron, en su mayoría, fuera de nuestro control. No obstante, se documentó la experiencia, los logros así como las limitaciones y dificultades encontradas, sin omitir los pasajes poco exitosos o difíciles. De esta manera, se analizan y presentan dichas reflexiones sobre la experiencia de asesoramiento. Con ello, se espera contribuir a la discusión acerca del papel que juega y puede jugar la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en el sistema educativo mexicano, del maestro asesorado y la complejidad que entraña esta actividad.

## **La asesoría pedagógica individual colaborativa**

De acuerdo con Bonilla (2006) y Secretaría de Educación Pública (2011), la asesoría pedagógica es el conjunto de acciones de guía, orientación y acompañamiento al docente en una situación determinada que tenga la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje en los niños. Con la figura de un asesor, se busca apoyar al profesor en sus clases, en una asignatura, tema o aspectos específicos de enseñanza, con la intención de lograr mejores resultados en los alumnos. Aunque esa figura ha existido desde hace varios años en el sistema educativo mexicano (Arnaut en Bonilla, 2006), ha perdido su finalidad pedagógica y se ha orientado hacia actividades administrativas de la supervisión escolar.

Desde el discurso oficial, a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) de la Secretaría de Educación Pública (USICAMM, 2020), el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE) señala que el propósito de la asesoría es lograr que los docentes y directivos sean capaces de impulsar de forma autónoma procesos de mejora en

sus prácticas educativas. Se centra en atender situaciones o necesidades que incidan de forma directa en los aprendizajes de los alumnos y en la prestación del servicio educativo. Plantea la observación y el análisis de las prácticas educativas, la colaboración, el diálogo pedagógico, la construcción conjunta de propuestas y la participación activa de los maestros involucrados.

Al respecto, Bolívar (en Bonilla, 2006) señala dos modalidades de asesoría: colectiva e individual. La primera es la que se brinda en grupo, ya sea en el centro de trabajo o en otro lugar. Esta es la que predomina en nuestro sistema educativo mexicano. Los profesores acuden a una institución junto con otros docentes para compartir experiencias y recibir apoyo de un asesor. La segunda se lleva a cabo con un solo docente. Esta modalidad aún no se ha logrado realizar de manera satisfactoria en nuestro sistema de educación. Por ello es que se decidió retomarla.

Antúnez (en Bonilla, 2006) y Secretaría de Educación Pública (2012) distinguen tres tipos de asesoría: intervención, facilitación y colaboración. En el primero, el asesor realiza la actividad en el aula para resolver un problema; en el segundo, el docente solicita apoyo y el asesor le brinda lo necesario; y en el tercero, existe una interacción de ambos en un ambiente de confianza para analizar el trabajo del profesor. Para esta experiencia, se retomó este último por la intención de que el docente conversara y reflexionara sobre su actividad.

Con base en lo anterior, se propuso la *asesoría pedagógica individual colaborativa*. Esta se entiende como las acciones de apoyo dirigidas a un solo docente, el cual tiene la oportunidad de dialogar con el asesor acerca de las actividades del aula, reflexionar sobre las mismas y reorientar su labor. De esta manera, se planteó este tipo de asesoría a una docente de escuela multigrado, específicamente en las situaciones de lectura y escritura de cuentos, es decir, una asesoría situada, de la cual retomamos las reflexiones que pueden apoyar a mejorar esta actividad asesora.

Ya desde el ciclo escolar 2012-2013, el *Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela* (Secretaría de Educación Pública, 2012) establecía un acompañamiento académico institucional que atendiera las necesidades específicas de los docentes derivadas de sus prácticas educativas y relacionadas con el logro educativo de sus estudiantes. Una de sus líneas era la *gestión pedagógica*, la cual consistía en llevar a cabo la asesoría *in situ* o la *tutoría*. Esta se trataba de la presencia de un *tutor* en la escuela, que diera seguimiento a necesidades específicas en las prácticas de enseñanza del docente. Sin embargo, no se concretó del todo.

En este sentido, Birgin (en Terigi, 2006) señala que la formación docente no se construye por acumulación de cursos o conocimientos sino, más bien, a través de un trabajo de reflexión sobre las prácticas. En lo que respecta al asesoramiento a docentes de escuelas multigrado, Ezpeleta y Weiss (1998) señalan la necesidad e importancia de la asesoría a profesores de este tipo de escuelas, debido a las condiciones precarias donde están asentadas. También puntualizan que los cambios en las mismas no serán inmediatos, sino que es un proceso lento, desordenado y fragmentario. Por ello, tomamos en cuenta estos aportes para atender ciertas necesidades en las prácticas de una maestra de una escuela multigrado.

## Metodología

Para fines de este estudio, se seleccionó a una maestra que labora en una escuela de la región del centro de la provincia de Veracruz, México. Esto fue por razones prácticas y personales, principalmente porque el Autor laboró varios años en esta institución y es conocida por él. Se contó con las facilidades para llevar a cabo el proyecto y hubo disposición de la docente.

La profesora tiene poca experiencia en el campo educativo. Su formación es en Pedagogía en una universidad particular. Cursó un diplomado sobre competencias docentes de primaria. Ha laborado más con niños de educación preescolar. Es la segunda vez que atiende un grupo de primaria y la primera en multigrado. Además, son sus primeras semanas en el plantel escolar.

El proceso de asesoría estaba previsto de agosto a diciembre de 2013. Sin embargo, debido a diversas situaciones como fueron el paro de labores a nivel nacional de las escuelas debido a las reformas que se aprobaron en ese período, un regreso a clases incierto, las fiestas patronales de la localidad, las complicaciones de los maestros, la situación política, entre otras, fue complicado efectuarlo como estaba previsto. Sin embargo, se realizó en diferentes momentos entre noviembre y diciembre. Todos estos factores quedaron fuera de control del asesor.

La actividad consistió en observar una clase de lectura y otra de escritura de cuentos, sin que hubiera intervención del asesor. La maestra desarrollaba la clase, se registraba en video. La intención era que se revisara la grabación y se analizara. Sin embargo, debido a la premura del tiempo, ya que se contaba con un período reducido, se trató de realizar todo en el mes de noviembre. Así, se registraron seis observaciones

de cada situación didáctica y solo se brindaron siete asesorías en total, como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

*Distribución de las asesorías por fecha, duración y momento del día*

Asesoría	Fecha	Duración*	Momento del día
1	14/11/2013	0:20	Recreo escolar
2	19/11/2013	2:00	Jornada escolar
3	27/11/2013	1:00	En la tarde
4	28/11/2013	1:00	Al término de la jornada escolar
5	03/12/2013	1:00	En la tarde
6	04/12/2013	1:00	En la tarde
7	05/12/2013	0:30	En la tarde

*Nota.* \*La duración señala el tiempo aproximado en horas.

Las asesorías tuvieron una duración variable. Una fue de dos horas, cuatro de una hora y dos de menos de media hora. Cuatro fueron por la tarde (posterior a la jornada de trabajo), una al término de las clases, otra en el horario escolar y otra más en el receso. Al contar con poco tiempo y entrar en preocupación por querer ver cambios sustanciales en el trabajo de la maestra, se buscó el espacio para hacerlo sin que se consideraran las condiciones propicias.

Durante las asesorías, la maestra externó varios aspectos que le preocupaban: sus dudas, temores en la práctica, intereses, opiniones, entre otras; principalmente, sobre la escuela, la localidad, los alumnos, gestión escolar, situación política y social así como asuntos personales que la aquejaban. Muchas de estas surgieron porque ella era nueva en la escuela y mostraba preocupación por las cuestiones administrativas.

En las asesorías, ya no se revisaron los registros de clase con la docente. La conversación giró en torno a distintos temas. Por lo tanto, se identifica que se realizaron dos tipos de actividades asesoras: proveer de información y dar sugerencias. Se dieron a conocer pautas acerca del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, materiales relacionados con este tema, cuatro libros para que pudiera revisar la maestra, pero no se analizaron con ella. En cuanto a las sugerencias, estas se orientaron a mejorar las formas de leer y a la invención de cuentos con los niños.

Aunque es posible identificar que la asesoría fue más indicativa, también se reconoce que hay aspectos que ayudaron a favorecer el sentido colaborativo. Estos son los que recuperamos con la finalidad de reflexionar sobre esta actividad y el objetivo de que apoyen a los asesores para tomarlos en cuenta en futuras asesorías.

## Resultados

La intención inicial, como ya se señaló, era llevar a cabo una asesoría en sentido colaborativo. Se buscaba apoyar a la maestra en la generación de reflexiones sobre sus prácticas docentes observadas. La finalidad era que el asesor y la profesora se vieran como dos personas en igualdad, para dar confianza en este proceso y, así, intervenir en el diálogo entre ellos y dar propuestas para mejorar las clases. Por ello, se resaltan los siguientes aspectos que se consideraron importantes para tomar en cuenta en la construcción de la asesoría colaborativa:

- La actitud voluntaria de la maestra.
- La experiencia docente del asesor.
- La relación asesor-docente.
- Tiempo para la construcción de aprendizaje del docente.
- Construcción de una zona de comprensión.

Uno de los elementos que ayudan a construir el sentido colaborativo de la asesoría es la *actitud voluntaria de la maestra*. En esta experiencia, la profesora mostró ese sentido voluntario. Siempre estuvo de acuerdo con su participación. Aceptó la presencia del asesor en su salón de clases y trató de llevar a cabo las sesiones como las realiza de manera regular. El elemento importante es que destinó una hora por las tardes en cuatro reuniones, lo que implicaba que debía cambiar algunos compromisos personales que ya tenía. Se reconoce que esto se debió a dos razones principales. La primera es que la maestra vio al asesor como una Autoridad escolar, puesto que este último laboró durante varios años en la escuela. La segunda es la importancia e interés de la profesora por el tema. Dentro de sus comentarios, señaló que consideraba la asesoría como una oportunidad para mejorar su trabajo y aprender sobre temas que desconocía, principalmente, porque no hubo necesidad de buscarla y porque no mediaba un pago.

De acuerdo con Lerner (2001) y Rodríguez (2009), se reconoce que una asesoría obligatoria o voluntaria determina la disponibilidad del docente para la misma. Si se le presenta como obligatoria, el asesor establece prioridades y corre el riesgo de que los profesores no estén interesados. En cambio, si es voluntaria, aumentan las posibilidades de que los maestros se comprometan con las actividades propuestas.

El segundo elemento es la *experiencia docente del asesor*. Este es un aspecto que juega un papel importante en una asesoría. En este caso, el asesor conoce la escuela, su organización y características, la localidad donde se ubica y a los habitantes. Se identifica como positivo este aspecto porque el docente reconoce que quien lo apoya ha estado en circunstancias y condiciones similares. Sin embargo, también se corre el riesgo de que el asesor sea visto como una Autoridad superior, como pasó en esta experiencia.

Se reconoce que el asesor necesita ser “otro maestro que ha realizado antes la experiencia y que va a ayudar, a construir conjuntamente, a reflexionar sobre esa práctica” (DGEE en Ferreiro, 1989, p. 58) que observa en el docente asesorado. Este es un elemento necesario porque, en la práctica regular de los ATP en el sistema educativo mexicano, estos no siempre tenían formación en un área específica y a veces no habían tenido experiencia docente. Por ello, puede existir cierta resistencia por parte de los maestros al recibir sugerencias de alguien que no ha laborado y no conoce las condiciones del trabajo docente (Bonilla, 2006). Sin embargo, se espera que el surgimiento de esta figura de manera oficial en dos áreas: lenguaje y pensamiento matemático, apoye en la mejora de los profesores en estos dos componentes del currículum oficial (Secretaría de Educación Pública, 2017).

El tercer elemento es acerca de la *relación asesor-docente*. En esta experiencia, hubo una relación de estatus de poder en las asesorías. Las intervenciones del asesor fueron imperativas. Este indicaba lo que faltaba en las clases o lo que a su juicio estaba mal, sin señalarlo de manera directa en el desarrollo del trabajo de la maestra. Así, ella recibía las sugerencias como si fueran órdenes. Con esto, se considera que se generó una desigualdad jerárquica, aunque de manera inconsciente. Ayala (1991) señala que lo anterior ocurre porque los docentes se encuentran insertos en relaciones de poder en su espacio laboral. Esto lleva a que, cuando una persona llega a la escuela y al aula con una intención de apoyo pedagógico, la maestra vea al asesor como una autoridad supe-

rior. De esta manera, lo que hizo la docente fue atender y tratar de cumplir lo que se le indicaba (según sus posibilidades).

En la relación del asesor y el profesor, Guerrero (2011) menciona que se necesita tomar en cuenta el uso del pronombre que guía las conversaciones. En este caso, el asesor utilizó el pronombre *tú* para dirigirse a la maestra; en cambio, la docente se dirigía a él como *usted*. La distancia que se presentó en esta relación fue muy marcada. Por ello, hay coincidencia con Guerrero en que el uso del *nosotros* es más apropiado en una asesoría. Con esta posición, es posible apoyar para que se establezca un diálogo con más igualdad. No obstante, esta igualdad se construye en cada asesoría y dependerá de las personas que se involucran.

El cuarto elemento es considerar el *tiempo que se destina para la asesoría*. Es importante tomar en cuenta que los maestros también construyen sus conocimientos. Así como se ha señalado que el niño pasa por varias etapas en el proceso de construcción del aprendizaje, también lo hacen los docentes. En esta experiencia, la información que se le brindó a la maestra y las sugerencias que se le dieron tenían que ser asimiladas en poco tiempo. Sus esquemas de conocimiento no coincidían con las del asesor. Esto lleva a pensar que es una de las razones por las que no siempre se obtienen resultados de forma inmediata en las asesorías, tal como las espera el asesor.

Gómez Palacio menciona que “no es fácil ni inmediato obtener un cambio de actitud del maestro. [...] No basta con decir que hay que respetar el proceso del niño sin respetar el proceso evolutivo del maestro” (en Ferreiro, 1989, p. 52). Al respecto, Laura Navarro señala que “a veces pareciera que no se toma en cuenta que el maestro también necesita un tiempo de asimilación y hay demasiada prisa en que adopte la nueva concepción que le estamos proponiendo” (en Ferreiro, 1989, p. 58), como ha ocurrido en cada reforma educativa en el contexto mexicano.

El quinto punto es *construir una zona de comprensión*. De acuerdo con Balslev y Tominska (2012), las conversaciones son un elemento importante para generar reflexiones en el docente y con ello construir saberes profesionales que apoyen su labor. Así, en una asesoría, se trata de crear una *zona de comprensión* (Balslev et al., 2010). Esta muestra como ambos participantes interactúan y siguen un tema; es decir, asesor, saber y docente interactúan para que cada uno progrese en función de los otros dos, esencialmente por el sesgo de las significaciones que busca compartir. No obstante, lograr este espacio es complicado.

En esta experiencia fue difícil establecer esa zona de comprensión. El asesor comentaba, sugería o asentía a lo que la docente decía. De igual manera, la maestra solo escuchaba y/o aceptaba las observaciones que se le daban a conocer. Por ello, construir este espacio es complicado si no hay una finalidad que ambos compartan. Al respecto, Guerrero (2011, p. 110) señala que “el quehacer del asesor resulta relevante para proporcionar, paulatinamente, herramientas que permitan fortalecer el diálogo profesional: aprender a escuchar, argumentar ideas y ejemplificar las propuestas surgidas, entre otras” Para lograr lo anterior, es importante saber en qué momento hay que escuchar y en cuál argumentar o ejemplificar.

Estos cinco puntos mencionados se consideran importantes en un proceso de asesoría. Como se señaló al principio de esta ponencia, la asesoría tuvo algunas complicaciones y fue necesario girar el análisis hacia otros aspectos. Sin embargo, estos ayudarán, en la medida en que sean tomados en cuenta en futuras asesorías, para la mejora del trabajo docente y para considerar que no es algo sencillo como parece.

## Discusión

Es posible reconocer que la tarea de asesoramiento para la mejora del trabajo docente no es una tarea sencilla. Al contrario, es delicada, requiere de continuidad, claridad sobre los objetivos de las sesiones y conocimientos específicos sobre lo que se va a apoyar, es decir, el tema sobre el que se asesorará (didáctica de alguna disciplina, evolución de los alumnos, evaluación, etc.), por lo que no puede considerarse como una actividad trivial en el sistema educativo.

Es importante considerar, en primer lugar, que los cambios en las prácticas docentes son un proceso lento, desordenado y fragmentario (Ezpeleta y Weiss, 1998). Es lento porque una asesoría no es suficiente para lograr un cambio en el trabajo del profesor. Es desordenado, ya que no hay una secuencia de cambios preestablecidos que se siga como tal, por lo tanto, no es lineal. Es fragmentario porque se pueden lograr cambios en aspectos específicos del actuar del maestro y no en toda su práctica.

También es necesario considerar que, en una asesoría, los maestros se apropian de los elementos poco a poco, no de todos al mismo tiempo. Se reconoce que hay un proceso de asimilación de nuevas prácticas que no se da de manera inmediata. Por lo tanto, el maestro se apropia de lo nuevo en distinto orden al que se propone o del que espera el asesor. De esta manera, es necesario que quien asesora tenga

en cuenta estos aspectos y no espere un cambio radical con una sesión o después de un período establecido.

La experiencia de la asesoría realizada permite entender que no es posible asesorar ni mejorar el trabajo docente con prescripciones, si se desconoce lo que el maestro lleva a cabo. Por ello, es necesario que, primero, el asesor observe lo que el profesor realiza y, a partir de esto, oriente las acciones. Esto podría evitar cierta resistencia de los maestros a recibir sugerencias.

A partir de la experiencia asesora, se pueden señalar algunos aspectos a tomar en cuenta en futuras asesorías:

- *Revisar los registros de clases con el docente.* Esto ayuda para que el profesor conozca y reflexione sobre su práctica. De esta manera, será él mismo quien cuestione y explique su cotidianidad, ya que el registro de clase es una herramienta que permite ver con más detalle el trabajo que se desarrolla.
- *Fijar un objetivo y contenido.* Estos dos aspectos son para que no se pierda el rumbo de la asesoría. Para ello, es importante realizar un diagnóstico lo más completo posible. Es necesario observar las clases y escuchar al docente para identificar sus necesidades. Así, estas serán el punto de partida de la asesoría.
- *Experiencia y/o formación* Es fundamental que quien asesora haya experimentado el trabajo docente en situaciones similares o que tenga formación en el área del conocimiento a asesorar. De esta manera, no se dispersa la atención en toda la jornada de trabajo del docente sino que se la concentra en puntos precisos.
- *Tiempo.* Se debe considerar un período necesario y con la duración suficiente: que exista un plan de actividades centrado en la revisión y reflexión del material registrado. Se propone que la asesoría sea por un ciclo escolar completo para que pueda darse seguimiento a las actividades del profesor.
- *Actitud voluntaria.* Se trata de que exista disposición del docente y del asesor para que se establezca tanto una buena comunicación como la confianza que permita el logro de los propósitos. Así, el maestro recibirá las sugerencias por voluntad y no por imposición, y estará dispuesto a transformar su trabajo.

En general, se espera apoyar en la reflexión sobre el papel que desempeña y puede desempeñar el asesor en el sistema educativo a través del docente y su necesidad de apoyo en la escuela, para mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza. Una vez que comprendamos la complejidad de la función asesora, podemos afirmar que para llevarla a cabo no basta solo con la formación docente. Por lo tanto, es necesario considerar varios aspectos como los mencionados en esta ponencia que apoyen a analizar el papel de los asesores.

## Referencias bibliográficas

- Ayala, L. (1991). Enfoques reduccionistas de la práctica docente. *Colección Pedagógica Universitaria*, 19, 59-63. [https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_19/19.pdf](https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_19/19.pdf)
- Balslev, K. y Tominska, E. (2012). Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. *Travail et apprentissages*, 9, 163-182. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23083>
- Balslev, K., Vanhulle, S. y Tominska, E. (2010, 24-26 de junio). *Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation*. Colloque International “Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes”, Universidad de Lyon, Francia. <https://hal.science/hal-00534603/document>
- Bonilla, R. (coord.). (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. SEP.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1998). Lecciones de campo sobre la capacitación docente. En A. Birgin. (comp.), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencia*. Troquel.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo XXI.
- Guerrero, C. (coord.). (2011) *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. Editorial SM.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez. (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Senado de la República de México.

- Rodríguez, N. (2009). Asesoramiento en aula: Hacia un modelo de mejora profesional de docentes. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 135-160. <https://rb.gy/mm7dh5>
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y Programas de Estudio de educación primaria 1993*. <https://shre.ink/DBec>
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Programas de estudio de español, versión 2000*.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Plan de estudio de educación básica 2009. Primaria*. [https://seccion37.com.mx/reforma-20091ro\\_1.pdf](https://seccion37.com.mx/reforma-20091ro_1.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudio de educación básica 2011. Primaria*.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Criterios para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI.
- USICAMM (2020, 28 de febrero). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE)*. SEP. <https://rb.gy/cspxce>

## **Autor**

### ***Edgardo Gerardo Morales***

Profesor, director y supervisor escolar titular de escuelas primarias generales de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). Ha colaborado con el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Dirección General de Educación Primaria Estatal, Secretaría de Educación de Veracruz, México.

# Proyecto preventivo de Salud Mental

## Aplicación en estudiantes de las unidades educativas en el distrito de educación Ambato 18D02 (2019-2022)

*Oscar Bastidas*

saditsab@outlook.es; allicausai@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0006-4906-922X>

*Carlos Rojas*

allicausai@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0003-3542-337X>

*Aida Aguilar*

afabiaguilar@yahoo.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4562-8868>

### Resumen

La Fundación Alli Causai desarrolla un programa de Atención Primaria de Salud en las escuelas localizadas en los barrios periféricos del cono sur oriental de la ciudad de Ambato. Es una intervención integral de salud con enfoque preventivo que beneficia a niños, niñas y adolescentes escolarizados, convirtiendo a la escuela en un espacio de prevención y promoción. Tiene como ejes transversales: la educación sanitaria, el control del niño sano, la asesoría terapéutica familiar y la formación de líderes infantiles en promoción sanitaria. Este artículo muestra la experiencia del Programa de Salud Mental Escolar realizado en el año lectivo 2018-2019 y en la postpandemia del COVID-19 durante el año lectivo 2021-2022 con niños y niñas de cuarto a séptimo año de educación básica, en los establecimientos fiscales del distrito educativo Ambato18D02. El programa se ejecutó en cuatro fases: en la primera se efectuó una evaluación de la salud mental general; luego, se evaluó con test específicos a los niños que presentaban trastornos en cualquiera de las esferas afectivas (depresión, agresividad, acoso escolar, ansiedad); en la tercera fase se conformaron grupos terapéuticos que iniciaron sesiones con un enfoque psicodinámico, el cual contribuye con más evidencias diagnósticas al tiempo que inicia el proceso terapéutico. Finalmente, se concluyó el proceso con sesiones bajo el enfo-

que cognitivo conductual utilizando terapia asistida con animales y buscando fomentar el reconocimiento y las herramientas de respuesta a los trastornos afectivos . El estudio muestra el impacto de la pandemia en la salud mental de los niños y la importancia de la intervención temprana con enfoque preventivo, con aplicación de terapias innovadoras como es la TAA (Terapia Asistida con Animales), cuya eficacia se ha demostrado en otros lugares. La TAA es un elemento innovador y tiene un impacto positivo en la salud mental de los niños y adolescentes intervenidos, pero se requiere mayor apoyo de los organismos estatales y colaboración intersectorial.

## Palabras clave

Salud mental, terapia asistida con animales, terapia grupal.

## Introducción

La Fundación Alli Causai desde hace 24 años acompaña a las escuelas fiscales ubicadas en la zona suroriental de Ambato mediante el programa de Salud Escolar; su *Proyecto Preventivo De Salud Mental* se desarrolla en estas y los resultados se muestran en el presente estudio. El programa es un puente de relación interinstitucional con las entidades estatales cuyo deber es atender a esta población: el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, el GAD (Gobierno Autónomo Descentralizado) Municipio de Ambato y el Ministerio de Inclusión Económica y Social, entre otros. Asimismo, mantiene convenios con universidades locales para prácticas preprofesionales de carreras afines al programa.

Las condiciones de salud de los niños, niñas y adolescentes tienen estrecha relación con factores de carácter social, cultural y económico de sus familias (Hernandez, 2007).

El Proyecto Preventivo de Salud Mental se realiza en escuelas con carencias importantes, como son: no cumplen con los estándares nacionales e internacionales de espacio por alumno, tampoco con los de baterías higiénicas por estudiante, dos de las cinco escuelas no tienen cerramiento, hay riesgo elevado de accidentes de tránsito en tres de las cinco escuelas, ninguna cuenta con infraestructura deportiva propia.

Los programas de salud escolar se inician en la década de 1980 como una estrategia complementaria a las actividades de Atención Primaria de Salud. A partir de 1986, como parte de los compromisos de la Carta de Ottawa, nacen las Escuelas Promotoras de Salud (Ippolito-

Shepherd y Cerqueira, 2003); posteriormente, en 1995, se establece la estrategia regional de Escuelas Promotoras de la Salud (Ippolito-Shepherd J., 2005). En nuestra realidad, el Ministerio de Salud Pública (MSP) propone la conformación de Escuelas Promotoras de Salud que buscan articular la educación sanitaria con las condiciones de infraestructura sanitaria y los temas de gestión de riesgos. Posteriormente, en el año 2002, cambia su denominación a Escuelas Saludables, cuyos resultados se sistematizaron en 2007 (Soriano, 2007). Desde el 2015 la orientación es priorizar los servicios que se brindan a los estudiantes desde las unidades operativas, dejando pendiente la prevención como eje transversal de la malla curricular de la escuela (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2015).

La provincia de Tungurahua, donde se encuentra situada la ciudad de Ambato, tiene la tercera más alta prevalencia de suicidio e intentos autolíticos del Ecuador. Hay suficiente evidencia que confirma que los trastornos psiquiátricos comienzan en la infancia o adolescencia y tienen continuidad en la vida (Ministerio de Salud Pública, 2021). Estos trastornos con sus síntomas y signos son predictores de posteriores patologías (Ehrenreich-May *et al.*, 2021). El objetivo central del programa Escuelas Saludables es la identificación temprana en el universo escolar de tales problemas para realizarles un tratamiento oportuno y un seguimiento adecuado en el tiempo dando un rol preponderante a los padres, ya que en estos casos, como mamá o papá, lo mejor es apoyar a los niños, explicarles que es normal sentir miedo o preocupación y asegurarles que esta situación es temporal.

Ante situaciones estresantes como las que vivimos por la pandemia de COVID-19, niñas, niños y adolescentes pueden tener distintas reacciones como dificultad para dormir, dolor de estómago o estar enojados o con miedo todo el tiempo, también pueden presentar cambios de humor y de sus emociones constantemente.

El objetivo de este artículo es mostrar la prevalencia de los problemas emocionales de los niños, niñas y adolescentes pre- y postpandemia, su relevancia en las distintas problemáticas de problemas psicológicos más frecuentes, así como los resultados de la intervención psicoterapéutica.

## **Materiales y métodos**

El programa se realiza gracias a un convenio marco que se renueva cada cinco años. Se inicia con la socialización de la propuesta con

las Autoridades y docentes de las unidades educativas. La escuela, a través de sus docentes, convoca a los padres de familia, quienes reciben explicación sobre los objetivos, actividades, beneficios y riesgos del programa. Esta labor la cumple el personal de la Fundación y permite la firma del consentimiento informado de los padres previo al desarrollo del proyecto. Para la presente experiencia, se incluyeron un total de 747 estudiantes de cuarto a décimo año de Educación General Básica de los cuatro establecimientos intervenidos, cuyos padres firmaron el consentimiento informado.

Se elaboraron las historias clínicas de todos los niños y adolescentes, las mismas que se actualizan anualmente para todos los estudiantes, también se aplicó el instrumento de registro de las actividades del programa. Además, se elaboró una encuesta que recoge información sobre 4 aspectos de la salud mental: depresión, ansiedad, acoso entre pares (*bullying*) y agresividad, catalogados según los criterios diagnósticos del CIE10 y DSM5 (Organización Mundial de la Salud, 2000).

El estudio se realizó en dos períodos escolares: 2018-2019 (pre-pandemia) el primero y 2021-2022 (postpandemia) el segundo. En cada período del estudio se cumplieron dos fases: en la primera fase se identificaron los problemas de salud mental y en la segunda se valoraron los cambios posteriores a la intervención. Esta se efectuó con los niños y adolescentes que presentaron problemas moderados a graves, a los cuales se les realizó una intervención psicológica por un lapso de tres meses mediante acciones psicoterapéuticas. Se organizaron 13 grupos de trabajo de máximo 10 estudiantes con sesiones semanales de 60 minutos, resultando un total de 14 sesiones por grupos de edad y unidad educativa. En las primeras siete sesiones se aplicó enfoque psicodinámico y en las siguientes siete, psicoterapia cognitivo-conductual utilizando como un elemento de innovación la Terapia Asistida con Animales (TAA). Estas sesiones se desarrollaron en el horario asignado mediante acuerdo con docentes y Autoridades de cada establecimiento como estrategia de *escuela amiga de los niños y adolescentes* (Club Escolar FAC).

Instrumentos aplicados:

- Depresión-CDI. Inventario de Depresión Infantil.
- Acoso Escolar. Autotest Cisneros de Acoso Escolar.
- Ansiedad-CMASR-2. Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños.

- Agresividad-STAXI-NA. Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes.

Se creó una base de datos en Excel donde se recogió información sociodemográfica de los niños y la información sobre su salud mental antes y después de la intervención. A continuación se muestran los resultados mediante tablas y figuras.

## Resultados

En el programa se ha atendido a un total de 747 niños y adolescentes de ambos sexos de los establecimientos educativos del programa: 368 en prepandemia y 349 en postpandemia.

En cuanto a los aspectos sociales, los niños y niñas de estas escuelas vienen de la migración interna de familias campesinas procedentes de Cotopaxi, Bolívar y Chimborazo, con porcentajes variables en cada establecimiento, así: 4 de cada 10 en la Unidad Educativa general Córdova, 2 de cada 10 en la Unidad Educativa teniente Hugo Ortiz. En estos tres últimos años también se incluye migración externa de Venezuela y Colombia; estas familias están integradas al comercio informal, alrededor del mercado mayorista. Esta realidad de desarraigo se vuelve más compleja cuando en el mismo ambiente escolar están niños que sufrieron la ausencia de sus familias en el proceso migratorio de la década de los 90.

La tabla 1 muestra que las condiciones de vida de las familias de los niños son deficitarias; ello se observa en las tasas de hacinamiento que indican que más de 1 de cada 5 niños posee una vivienda en la que más de tres personas comparten la misma habitación. Esto significa que los niños, en un alto porcentaje, comparten su dormitorio con adultos. Otro aspecto relevante es la presencia de conflictos familiares, pues en todos los establecimientos del proyecto más de 1 de cada 5 niños tiene este problema, que sabemos afecta su salud mental y su desarrollo psicoemocional, e influye también en su desempeño escolar.

**Tabla 1**

*Condiciones sociofamiliares de los niños del programa Fundación Alli Causai 2018-2022*

<b>Escuela</b>	<b>% Niños con migración interna o externa</b>	<b>% Niños con hacinamiento</b>	<b>% Niños con familias en conflicto</b>
General Córdova	43%	52%	20%
27 de febrero	36%	51%	22%
Honduras	32%	39%	27%
Teniente Hugo Ortiz	23%	35%	27%

### **Situación previa a la intervención psicoterapéutica**

Al comparar los datos de la primera encuesta realizada antes de la pandemia con los resultados de la primera encuesta después de la pandemia se ve un significativo porcentaje de aumento de los problemas. También hay cambios en el orden de frecuencia de los trastornos: en la primera eran ansiedad, acoso escolar, agresividad y depresión, en la segunda fueron depresión, ansiedad, acoso escolar y agresividad.

Es de interés del programa realizar el tamizaje de los problemas de salud mental en los niños que participan; por ello, luego de la aplicación de los instrumentos se obtuvieron los resultados que evidencian las prevalencias de ansiedad, depresión, *bullying* y agresividad antes y después de la pandemia.

A continuación se presentan varias figuras y tablas que muestran la prevalencia de trastornos de la salud mental en niños del Programa de Salud Escolar de la Fundación Alli Causai 2018-2022, comparando los datos antes y después de la pandemia.

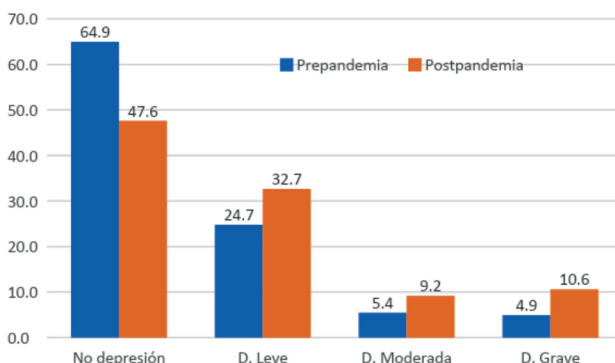
La primera figura se refiere a la depresión. Se observa que en el período 2018-2019, es decir previo a la pandemia, la prevalencia de depresión entre los niños fue de 35,1 %, siendo más frecuentes las formas leves, con 24,7 %; las formas graves solo se identificaron en el 4,9 % de los niños evaluados.

Estos valores cambiaron después de la pandemia, donde se evidencia un incremento de cuadros depresivos con una prevalencia de 52,5 %, lo que indica que 1 de cada 2 niños presentaba depresión en la fase post pandémica. La causa puede atribuirse, entre otros asuntos, al alejamiento de las aulas escolares así como a los cambios en la modalidad de estudio, que pasó de presencial a virtual con las consiguientes dificultades atribuibles al no acceso al servicio de internet para un alto porcentaje de la

población en general, aún en ámbitos urbano-periféricos. Estos cambios tienen diferencias estadísticamente significativas ( $p=0.01316$ ).

### Figura 1

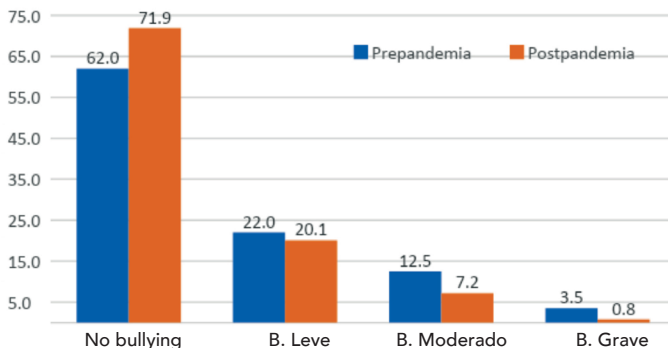
*Prevalencia de depresión en niños pre- y postpandemia*



En la siguiente figura se muestra el *bullying*. Se observa que hubo un descenso en los casos de *bullying* postpandemia especialmente en las formas graves, que pasaron de 3,5 % antes de la pandemia a 0,8 % después de la misma. La prevalencia de este problema entre los escolares pasó de 38 % previo a la pandemia a un porcentaje del 28,1 %, si bien tales diferencias no fueron significativas ( $p=0.1367$ ).

### Figura 2

*Prevalencia de bullying pre- y postpandemia*

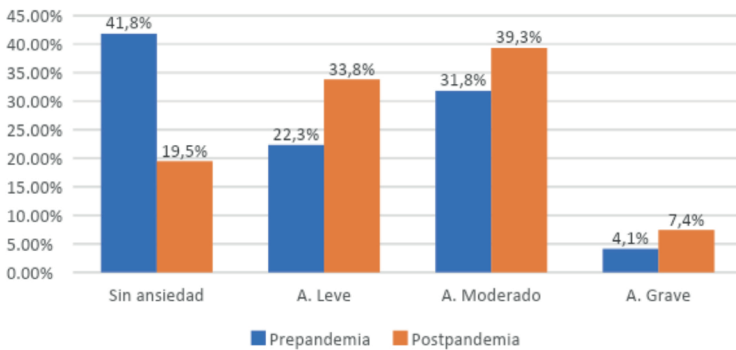


La figura 3 muestra el comportamiento de la ansiedad. La ansiedad es un problema frecuente entre los niños del programa, con cambios sustanciales en los dos períodos del estudio; en la fase prepandemia, 58,2 % de los niños presentaron algún grado de ansiedad, con predominio de las formas moderadas y leves con valores de 31,8 % y 22,3 % respectivamente. Luego de la pandemia hay un incremento notable del trastorno de ansiedad pues se observa que 8 de cada 10 niños presentan algún grado de ansiedad; los casos de ansiedad leve y moderada subieron en valores cercanos al 10 %, como se muestra en la figura 3.

Las diferencias en las prevalencias de ansiedad observadas en el estudio son estadísticamente significativas ( $p=0.0001015$ ).

### Figura 3

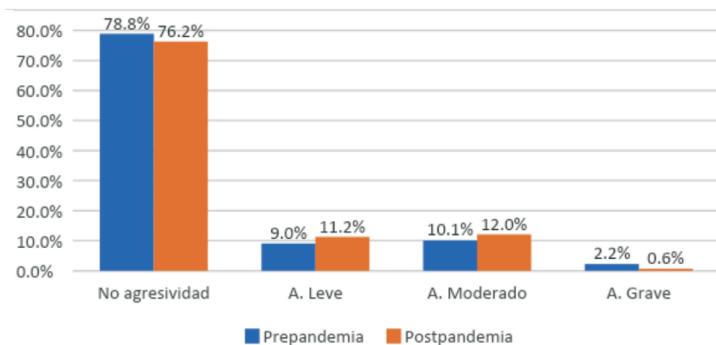
*Prevalencia de ansiedad en niños pre- y postpandemia*



Otro problema estudiado fue la presencia de agresividad en los niños. En la figura 4 se observa que no hay cambios importantes en las tasas de agresividad antes y después de la pandemia, pues la prevalencia de tal trastorno fue de 21,3 % y 23,8 % respectivamente.

#### Figura 4

Niveles de agresividad en niños pre- y postpandemia



#### Respuesta a la intervención psicoterapéutica

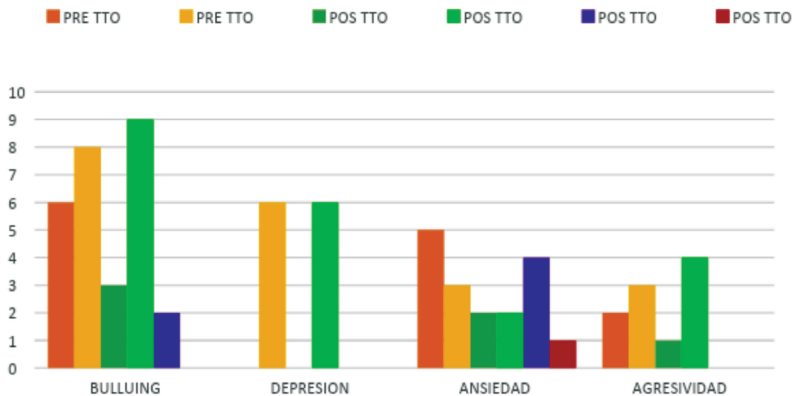
Las figuras 5 y 6 muestran los cambios observados en cada período de estudio, logrados gracias a la intervención psicoterapéutica.

#### Situación prepandemia

En la figura 5 a continuación se observan los cambios de la prevalencia de los distintos trastornos que se produjeron mediante la aplicación de la intervención en el período prepandemia: las barras en verde muestran los cambios por tratamiento, mientras que las azules representan los niños que abandonaron la terapia por razones diversas. De los 14 niños que presentaron *bullying*, 9 (64,3 %) se recuperaron y se diagnosticaron sanos postintervención, mientras que tres (21,4 %) estuvieron en situación de *bullying* moderado-grave. Entre los casos con depresión se observó una recuperación del 100 %. Entre los casos con ansiedad es importante señalar que la mitad de ellos (50 %) se retiraron del establecimiento educativo; 2 son casos moderados-graves de ansiedad que se recuperaron por completo. Los 5 casos identificados con agresividad correspondían a casos moderados a graves; luego de la intervención solamente 1 se mantuvo en situación grave.

**Figura 5**

*Cambios psicológicos post intervención psicoterapéutica: casos prepandemia*



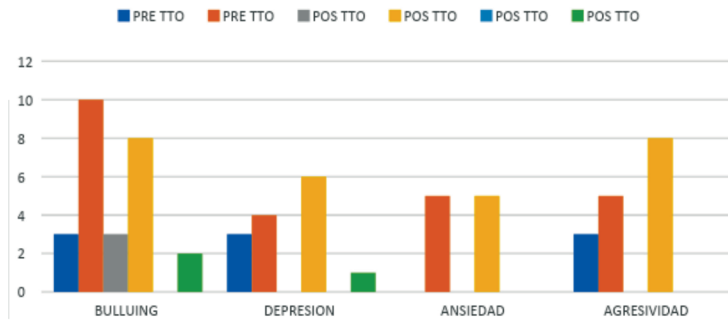
### Situación postpandemia

En la figura 6 a continuación se observa que, en el segundo período del estudio (2021-2022) hubo 13 casos de *bullying* entre moderados y graves (barras de color azul y café); de ellos, posterior al tratamiento 2 se mantienen en condición grave (15,3 %) (barra verde); 3 permanecen en situación moderada-grave (23,1 %); los demás mejoraron y se consideraron sanos (61,5 %). Respecto al grupo de niños con depresión moderada y grave (7 casos), 6 se recuperaron, lo que representa el 85,7 % y 1 caso se mantuvo en condición grave. Todos los casos de ansiedad (5 casos) se recuperaron después de la terapia; y una situación similar se observó en los casos de agresividad.

Es importante mencionar que, en aquellos casos en los que, después de la terapia, los niños mantuvieron el trastorno en condición grave, se los remitió para evaluación por especialista en psiquiatría, con información detallada a los padres.

**Figura 6**

*Cambios psicológicos post intervención psicoterapéutica: casos postpandemia*



Como se puede observar en las figuras, de lo expuesto se establece que la terapia asistida con animales es innovadora y mejora notablemente la condición de la mayoría de los niños con trastorno. Son pocos los casos que requieren evaluación y tratamiento de especialidad. Esto evidencia que la identificación de los trastornos mentales debe ser continua, seguida por terapias similares a las que fueron aplicadas en este proyecto por la FAC.

Otro elemento del programa de la FAC incluyó el estudio de la asociación de los trastornos mentales; esto se realizó tanto en el período prepandemia como postpandemia.

**Asociación de los trastornos mentales en período prepandemia y período postpandemia**

El primer estudio relacionó la depresión con el *bullying*. En este estudio se observó que en la prepandemia hubo 24 niños en quienes coexistía *bullying* y depresión en formas moderadas y graves, siendo esta relación estadísticamente significativa ( $p=0.049$ ), como se muestra en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Relación depresión y bullying en período prepandemia*

Depresión Prepandemia	Bullying prepandemia				Total
	Normal	Leve	Moderado	Grave	
Normal	189	26	16	8	239
Leve	25	46	17	3	91
Moderado	7	5	7	1	20
Grave	7	4	6	1	18
<b>Total</b>	228	81	46	13	368

El siguiente estudio se muestra en la tabla 3 que relaciona la depresión con la ansiedad. En este, se observó que en la prepandemia hubo 29 niños en quienes coexistían ansiedad y depresión en formas moderadas y graves, siendo esta relación estadísticamente significativa ( $p=0 < 0.05$ ); por lo tanto, existe evidencia estadística de que los dos trastornos están relacionados.

**Tabla 3**

*Relación depresión y ansiedad en período prepandemia*

Depresión prepandemia	Ansiedad Prepandemia				Total
	Normal	Leve	Moderado	Grave	
Normal	148	42	42	7	239
Leve	3	34	47	7	91
Moderado	0	3	17	0	20
Grave	3	3	11	1	18
<b>Total</b>	154	82	117	15	368

El estudio que muestra la tabla 4 relaciona la depresión con la ansiedad. Se observó que en la postpandemia hubo 50 niños en quienes se determinó la coexistencia de ansiedad y depresión en formas moderadas y graves, siendo esta relación estadísticamente significativa ( $p=0 < 0.05$ ).

**Tabla 4**

*Relación depresión y ansiedad en período postpandemia*

Depresión	Ansiedad				Total
	Normal	Leve	Moderado	Grave	
Normal	60	60	43	3	166
Leve	6	41	59	8	114
Moderado	1	10	14	7	32
Grave	1	7	21	8	37
<b>Total</b>	68	118	137	26	349

La tabla 5 muestra la relación entre depresión y *bullying*. En el estudio se observó que en la postpandemia hubo 10 niños en quienes coexisten formas de depresión y *bullying* en formas moderadas y graves, siendo esta relación estadísticamente significativa ( $p=0,048$ ).

**Tabla 5**

*Relación depresión y bullying en período postpandemia*

D depresión	D bullying				Total
	Normal	Leve	Moderado	Grave	
Normal	134	24	8	0	166
Leve	76	28	9	1	114
Moderado	18	9	4	1	32
Grave	23	9	4	1	37
<b>Total</b>	251	70	25	3	349

### Asociación entre trastornos de la salud mental pre- y postpandemia

Se realizaron asimismo estudios para identificar la relación entre trastornos asociados en la prepandemia y la postpandemia.

La primera relación muestra la asociación entre agresividad prepandemia y *bullying* postpandemia. En la tabla 6 se observa que, de los 349 escolares incluidos en el estudio, la prevalencia de agresividad prepandemia fue de 20,9 %, lo que indica que 1 de cada 5 escolares presentó este problema; mientras que postpandemia la prevalencia de acoso

escolar fue de 28,1 %. Además, el 22 % de los niños con algún grado de agresividad prepandemia no presentaron *bullying* postpandemia. Entre los niños con agresividad grave prepandemia, solo 1 presentó *bullying* grave postpandemia. Las diferencias observadas fueron estadísticamente significativas (Chi cuadrado de Pearson de 19.61 y  $p=0.029$ ).

**Tabla 6**

*Relación niveles de agresividad prepandemia y bullying postpandemia*

Variables	Presencia de Bullying postpandemia									
	Ausente		Leve		Moderado		Grave		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Ausente	196	78.0	56	80.0	22	88.0	2	66.7	276	79.1
Leve	23	9.2	7	10.0	1	4.0	0	0.0	31	8.9
Moderado	26	10.4	7	10.0	2	8.0	0	0.0	35	10.0
Grave	6	2.4	0	0.0	0	0.0	1	33.3	7	2.0
<b>Total</b>	251	100.0	70	100.0	25	100.0	3	100.0	349	100.0

La siguiente relación se presenta en la tabla 7 y trata de depresión prepandemia y agresividad postpandemia. Al comparar la prevalencia de estos problemas antes y después de la pandemia, se muestra que entre los 97 niños que presentaron depresión prepandemia, 26,8 % mostraron algún grado de agresividad, la que a veces se expresa con acciones de autoagresión. Este asunto debe ser atendido de manera oportuna para evitar la presencia de otros trastornos más graves en la salud mental como la presencia de eventos autolíticos. Se encontró que existe asociación entre depresión prepandemia y agresividad postpandemia (Chi cuadrado de 15.75 y valor  $p=0.042$ ).

**Tabla 7**

*Relación entre depresión prepandemia y agresividad postpandemia*

Variables	Agresividad postpandemia									
	Normal		Leve		Moderado		Grave		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Normal	169	74,8	31	13,7	25	11,1	1	0,4	226	100,0
Leve	71	80,7	6	6,8	10	11,4	1	1,1	88	100,0
Moderado	16	84,2	2	10,5	1	5,3	0	0,0	19	100,0
Grave	10	62,5	0	0,0	6	37,5	0	0,0	16	100,0
<b>Total</b>	266	76,2	39	11,2	42	12,0	2	0,6	349	100,0

La tabla 8 relaciona los niveles de ansiedad prepandemia con los niveles de agresividad postpandemia. En la fase previa a la pandemia, los niveles de ansiedad identificados en los niños del programa fueron de 58,2 %, mientras que los niveles de agresividad postpandemia fueron de 23,8 % (figura 4). Niveles moderados de ansiedad se establecieron en el 32,4 % de los niños atendidos en el programa de salud escolar de la FAC. De ellos, el 25,4 % (tabla 8) presentaron algún grado de agresividad postpandemia. Esto significa que 1 de cada 4 niños que presentaba ansiedad prepandemia presentaron algún grado de agresividad postpandemia. (Estas condiciones están asociadas con un valor  $p=0.022$  y 95 % de confiabilidad).

**Tabla 8**

*Niveles de ansiedad prepandemia y niveles de agresividad postpandemia*

Ansiedad prepandemia	Agresividad postpandemia									
	Normal		Leve		Moderado		Grave		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Normal	114	77,6%	20	13,6%	12	8,2%	1	0,7%	147	100,0%
Leve	57	76,0%	11	14,7%	6	8,0%	1	1,3%	75	100,0%
Moderado	84	74,3%	7	6,2%	22	19,5%	0	0,0%	113	100,0%
Grave	11	78,6%	1	7,1%	2	14,3%	0	0,0%	14	100,0%
<b>Total</b>	266	76,2%	39	11,2%	42	12,0%	2	0,6%	349	100,0%

La tabla 9 presenta la asociación de la ansiedad prepandemia con la depresión postpandemia. De los 163 casos con ansiedad moderada o grave antes de la pandemia, 50 casos (30,7 %) presentaron depresión moderada o grave en el segundo período del estudio (postpandemia) Estos niños son casos de atención prioritaria por el programa y en el seguimiento se ha derivado a varios de ellos para evaluación por especialista en psiquiatría, pues se tuvo cinco niños que fueron hospitalizados por intento autolítico.

**Tabla 9**

*Relación ansiedad prepandemia y depresión postpandemia*

8	Nivel de Depresión Postpandemia										
	Ansiedad Prepandemia	Ausente		Leve		Moderado		Grave		Total	
		N°	%	N.º	%	N°	%	N°	%	N°	%
Ausente	60	88.2	6	8.8	1	1.5	1	1.5	68	100.0	
Leve	60	50.8	41	34.7	10	8.5	7	5.9	118	100.0	
Moderado	43	31.4	59	43.1	14	10.2	21	15.3	137	100.0	
Grave	3	11.5	8	30.8	7	26.9	8	30.8	26	100.0	
<b>Total</b>	166	47.6	114	32.7	32	9.2	37	10.6	349	100.0	

## Discusión

El control integral de la salud de los niños y adolescentes escolarizados es una de las actividades esenciales de los programas de salud escolar, y está incluido en la estrategia de Escuelas Saludables promovida por la OPS-OMS a nivel global y nacional desde la década de los 80. La identificación de trastornos de salud mental en esta población puede ser un desafío debido a las diferencias en la expresión de síntomas, la variabilidad del desarrollo y la dificultad para comunicar sus experiencias. Algunos signos y síntomas comunes que podrían indicar la presencia de un trastorno de salud mental en niños, niñas y adolescentes, son: cambios en el rendimiento académico, cambios en el comportamiento, cambios emocionales, entre otros (Rodríguez *et al.*, 2009).

La identificación temprana es crucial para intervenir y proporcionar apoyo adecuado. Los profesionales de la salud, educadores y padres deben estar atentos a estos signos y buscar la ayuda de profesionales especializa-

dos en salud mental infantil y adolescente. La información de este estudio revela la necesidad de dar continuidad a las intervenciones de recuperación y promoción de la salud mental en la población de niños y adolescentes, aspecto que coincide con lo reportado por Macaya *et al.* (2019).

Si bien en este estudio se tuvo el consentimiento informado de los padres de los niños y adolescentes, es necesario complementar a futuro con nueva información que dé cuenta de las percepciones de ellos sobre la salud mental de sus hijos y sobre la continuidad de las terapias de apoyo, especialmente en aquellos niños que se retiraron del estudio porque abandonaron la escuela (Caraveo-Anduaga *et al.*, 2002).

Las estrategias de psicoprevención y el seguimiento familiar aplicados en el proyecto y mostrados en este estudio reflejan los comportamientos de los niños en dos espacios clave como son la escuela y el hogar, lo que ha sido identificado a inicios del presente siglo por George *et al.* (2004). Es allí donde la identificación temprana de problemas en la salud mental de los escolares y la aplicación de terapias innovadoras como la TAA son desafíos en la búsqueda constante del bienestar emocional de esta población. La eficacia de estas terapias ha sido mostrada por varios Autores (Montaño, 2020; Grisales y López, 2020; Martínez, 2022) en diversos problemas de salud mental observados en estas fases del curso de la vida.

Para abordar problemas antes de que se intensifiquen y se conviertan en crisis graves como los intentos autolíticos, es necesaria la creación de estrategias de salud mental preventiva que identifiquen su gravedad, la ideación, los intentos autolíticos y el acto suicida; este último representa un problema grave de salud pública en el país y la provincia, tal como se reporta por World Vision (2023), sin dejar de lado los problemas de acoso o intimidación que se reportan como el 12 % en niños y adolescentes del Ecuador, cifra menor a la detectada por este estudio, que fue de 22 %. La Fundación Alli Causai recoge información cualitativa entre los niños y adolescentes que intentaron atentar contra su vida, lo que conlleva generar posibilidades de intervención multipropósito en el futuro inmediato. Existe una necesidad urgente de cooperación intersectorial entre la Fundación Alli Causai, el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Salud y la academia.

## Conclusiones

Se presentan a continuación las principales conclusiones obtenidas del programa de salud mental escolar realizado en el año lectivo

2018-2019 y en la postpandemia durante el año lectivo 2021-2022 con niños y niñas de cuarto a séptimo año de educación básica en los establecimientos fiscales del distrito educativo Ambato18D02 por la Fundación Alli Causai:

1. El estudio muestra una prevalencia alta de trastornos de la salud mental de niños y adolescentes escolarizados que provienen de hogares en situación o condición socioeconómica deficitaria como migración, subempleo y condiciones de vida con hacinamiento, aspectos deben ser estudiados a profundidad en el futuro. Así mismo revela cómo las condiciones sociales, económicas y culturales influyen en la salud general y en la salud mental de poblaciones con múltiples vulnerabilidades como se muestran en este estudio.
2. La TAA es un elemento innovador y tiene un impacto positivo en la salud mental de los niños y adolescentes intervenidos, pero se requiere mayor apoyo de los organismos estatales y colaboración intersectorial, formando equipos interdisciplinarios para fortalecer y mantener en el tiempo la sostenibilidad del programa en el mediano y largo plazo.
3. El estudio muestra el impacto de la pandemia en la salud mental de los niños y la importancia de la intervención temprana con enfoque preventivo, con aplicación de terapias innovadoras como es la TAA, cuya eficacia se ha demostrado en otros lugares.
4. Se recomienda profundizar los aspectos socioculturales y vivencias de los niños con problemas de salud mental, así como las percepciones de los padres sobre la salud mental de sus hijos y sobre la continuidad de las terapias.

## Referencias bibliográficas

- Caraveo-Anduaga J., Colmenares-Bermúdez, E. y Martínez-Vélez, N. (2002, noviembre-diciembre). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 44(6), 492-498. <https://urlc.net/KAL7>
- Ehrenreich-May, J., Kennedy, S., Sherman, J., Bilek, E y Barlow, D. (2021). *Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales en niños*. Ediciones Pirámide.
- George, M., Squicciarini, A., Zapata, R., Guzmán, M., Hartley, M., y Silva, C. (2004). Detección Precoz de Factores de Riesgo de Salud Mental en Escolares. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XIII(2), 9-20. <https://urlc.net/IpOl>
- Grisales, V. y López, A. (2020). *Eficacia de la terapia asistida con perros en niños y adolescentes: Revisión sistemática* (Tesis de grado). Universidad Católica de Pereira. <https://urlc.net/KAPY>
- Hernandez, J. (2007, septiembre-diciembre). Estrategia escuelas promotoras de salud en instituciones de básica primaria de Bucaramanga. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 39(3), 143-151.
- Ippolito-Shepherd, J. (2005, febrero). *Las Escuelas Promotoras de Salud en América Latina: Resultados de la Primera Encuesta Regional*. OPS Organización Panamericana de la Salud. <https://shre.ink/DBiT>
- Ippolito-Shepherd, J. y Cerqueira, M. (2003). Las escuelas promotoras de la salud en las Américas: una iniciativa regional. *Food, nutrition and agriculture*, 33, 19-26. <https://www.fao.org/4/J0243M/j0243m04.htm>
- Macaya, X., Bustos, C., Torres, S., Vergara-Barra, P y Vicente, B. (2019). Servicios de salud mental en contexto escolar. *Humanidades Médicas*, 19(1), 47-64. <https://urlc.net/IpIu>
- Martínez, P. (2022). *Propuesta de intervención: Terapia asistida con perros en adolescentes con trastornos Psicóticos* (Tesis de maestría). Universitat Jaume I. <https://urlc.net/KARK>
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2015, 6 de agosto). Lineamientos operativos para la implementación del MAIS y RPIS. Registro Oficial, Acuerdo ministerial 5169. <https://enlace.17d07.mspz9.gob.ec/biblioteca/juri/LEGSALUD/LINEAMIENTOS%20IMPLEMENTACION%20DEL%20MODELO%20DE%20ATENCION%20INTEGRAL%20DE%20SALUD.pdf>

- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2021). *Lineamientos Operativos para la Atención a Personas con Intención y/o Intentos suicidas en establecimientos del Ministerio de Salud Pública del Ecuador*. Subsecretaría Nacional de Provisión de los Servicios de Salud. <https://shre.ink/DByv>
- Montaño, A. (2020). *Beneficios de la terapia asistida con perros en niños con trastornos del espectro autista* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://urlc.net/IpQV>
- Organización Mundial de la Salud. (2000). Trastornos mentales y del comportamiento: trastornos del desarrollo psicológico. En Autor, *Guía de bolsillo de la clasificación CIE 10. Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento con glosario y criterios diagnósticos de investigación, CIE-10:CDI-10* (pp. 187-203). Editorial Médica Panamericana.
- Rodríguez, J., Kohn, R. y Aguilar-Gaxiola, S. (2009). *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*. Organización Panamericana de la Salud.
- Soriano, I. (2007, enero). *Sistematización de la Experiencia Nacional de Escuelas Promotoras de la Salud en el Ecuador 2000-2006*. OPS; OMS. <https://shre.ink/DByJ>
- World Vision Ecuador. (2023). *Resultados de la segunda encuesta nacional Tu voz, tus derechos. Sobre salud mental de niñas, niños, adolescentes y jóvenes*. <https://urlc.net/KAUt>

## **Autores**

### ***Oscar Bastidas***

Psicólogo clínico graduado en la Universidad Técnica de Ambato. Se desempeña en el área de salud mental de la Fundación Alli Causai. Especialista en terapia asistida con animales. Experiencia en proyectos con pacientes con VIH y tuberculosis; apoyo a niños niñas y adolescentes de las unidades educativas de la periferia.

### ***Carlos Rojas***

Doctor en Medicina. Docente universitario. Experiencia en la planificación y ejecución de proyectos de desarrollo, director de programas regionales de APS (Atención Primaria de Salud), 38 años de experiencia en trabajo con comunidades indígenas, presidente de la Fundación Alli Causai y coordinador de proyectos urbanos y rurales en salud y educación.

### ***Aida Aguilar***

Doctora en Medicina y Especialista en Investigación y Administración en Salud por la Universidad Central del Ecuador. Magíster en Epidemiología y Magíster en Investigación y Administración en Salud por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Magíster en Pedagogía en Ciencias de la Salud por la Universidad Técnica de Ambato. Docente en la Facultad de Ciencias de la Universidad Técnica de Ambato.

# ***Mindfulness* para potenciar la inteligencia intrapersonal en la infancia**

*Irma Fajardo Pacheco*

*irma.fajardo@unae.edu.ec*

<https://orcid.org/0000-0002-2133-5331>

*Dora Barbecho Ochoa*

*doritabarbecho@hotmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-9280-0704>

*Silvana Quizhpi-Criollo*

*d.quizhpi28@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-0826-3126>

## **Resumen**

El presente estudio analiza la aplicación del *mindfulness*, considerado una técnica para potenciar la atención, mantener relaciones armónicas y reducir los niveles de estrés y ansiedad, en un aula de educación infantil. El objetivo se enfoca en explorar los efectos del *mindfulness* en la inteligencia intrapersonal en niños de 4 a 5 años. La investigación responde a un enfoque cualitativo con el método de investigación acción. Los participantes son 31 niños y niñas del Centro de educación inicial fiscal Antonio Borrero Vega de la ciudad de Cuenca. Los principales hallazgos son que el *mindfulness* ayuda a los niños en el manejo de sus emociones internas y socioafectivas. Además, aporta en la creatividad, la concentración y la atención para el desenvolvimiento de sus diversos tipos de inteligencias. Así mismo, es fácil de aplicar dentro del aula por medio de diversas técnicas como: canciones, cuentos, música, técnicas de respiración y, sobre todo, la práctica del yoga. De esta manera, se pretende que potencien la confianza en sí mismos, que aprendan a no juzgar a los demás y que logren convivir en armonía en su proceso de aprendizaje.

## **Palabras clave**

Atención, gestión de emociones, *mindfulness*.

## Introducción

Dentro del ámbito educativo, es importante la aplicación de actividades que ayuden a fortalecer la expresión de las emociones de los niños y, mejor, si esto inicia en edades tempranas. Es por ello que el presente trabajo tiene como objetivo socializar acerca de los beneficios que brinda el *mindfulness* para desarrollar la inteligencia intrapersonal en un grupo de niños de 4 a 5 años. Este estudio responde al método de investigación acción desde un enfoque cualitativo, ya que refleja resultados descriptivos de la puesta en práctica del *mindfulness*.

La investigación surge en el marco de la ejecución de las prácticas laborales llevadas a cabo por dos estudiantes de cuarto ciclo de la carrera de Educación Inicial con el acompañamiento de la tutora académica, las mismas que duraron 6 semanas, desde el mes de septiembre a octubre de 2022. En los primeros días llamó la atención que el aula de Inicial 2 contaba con 31 estudiantes, siendo un grupo muy grande para una docente; generalmente se presentaba dificultad para mantener la atención, en ocasiones los niños peleaban, incluso se agredían físicamente. Es así que, en una conversación con la docente del aula, esta solicita apoyo con estrategias para mitigar esta situación y surge la propuesta de ejecutar actividades de *mindfulness*.

Naranjo (2020) menciona que abordar intencionalmente *mindfulness* para desarrollar la inteligencia intrapersonal en niños de esta edad ayuda a que puedan conocer sus propias emociones y las de los otros. Así mismo, les apoya para gestionar sus emociones, previniendo de esta manera las consecuencias perjudiciales de las emociones negativas intensas a lo largo de su vida.

La inteligencia intrapersonal es aquella mediante la cual los seres humanos logran expresar cómo se sienten y cómo se encuentran emocionalmente. También, es la capacidad de realizar un propio autoanálisis y expandir sus habilidades y competencias básicas dentro de lo personal y social para vivir con mayor plenitud.

En cuanto al *mindfulness*, es una técnica que reduce los niveles de estrés y ansiedad de manera focalizada en el preciso momento, sin intenciones de juzgar ni criticar la realidad actual. Por otro lado, se considera al *mindfulness* como una forma de canalizar la atención, ya que se centra en autorregular los pensamientos. Es necesario tener una práctica constante para alcanzar a entender el significado de *mindfulness*.

*Mindfulness*: qué es, beneficios en niños, cómo se aplica:

Comas (2016) señala que el *mindfulness* consiste en adoptar una actitud de atención plena hacia el momento presente, caracterizada por una curiosidad abierta y una actitud positiva hacia las experiencias que se están viviendo. Es decir, realizar *mindfulness* no solo implica realizar ejercicios, sino que va mucho más allá de estas prácticas concretas. De igual forma, para Vásquez-Dextre (2016), *mindfulness* se refiere a tres situaciones: como un constructo: es la experiencia del momento presente sin juzgar; como una práctica: es admitir cada uno de nuestros pensamientos y emociones; y como un proceso psicológico: es focalizar nuestra atención en lo que estamos haciendo o sintiendo.

Tomando en consideración las ideas de otros autores como Cebolla *et al.* (2017), *mindfulness* ofrece beneficios como: superar obstáculos; capturar los estados positivos, lo que facilita una mayor concentración; y crear una sinergia de beneficio con el colectivo de estudiantes. Como se visualiza, el practicar *mindfulness* ayuda a que el cuerpo logre tener un momento de calma y tranquilidad y a mejorar la atención.

Hoy en día, esta técnica ayuda a la concentración en el momento presente obteniendo así un mejor bienestar físico y mental. Sin embargo, como menciona Naranjo (2020) hay que ser cautelosos al aplicar este tipo de actividades en las aulas, por lo que es necesario contar con una preparación y asumirlo con responsabilidad.

## **Inteligencia emocional**

Goleman (2017) define la inteligencia emocional como la virtud de poder identificar los sentimientos y emociones tanto propios como ajenos, la capacidad de automotivarse y la de mejorar las relaciones con los otros. Considera que son seis las emociones básicas: ira, tristeza, miedo, alegría, sorpresa y oposición.

Por otro lado, Bisquerra (2000) categoriza las emociones en tres grupos: negativas, positivas y ambiguas. En el primer grupo se incluyen emociones como la ira, el miedo, la ansiedad, el anhelo, la tristeza y la aversión, las cuales generan un estado de ánimo desagradable. Las emociones positivas, por su parte, como la alegría, el humor, el amor y la felicidad nos inducen a un estado de ánimo placentero, lo que contribuye a mejorar nuestra capacidad de aprendizaje y nuestras habilidades. Por último, las emociones ambiguas como la sorpresa y la esperanza se pueden percibir desde un punto de vista neutral, es decir, no generan una sensación clara de bienestar ni de malestar.

También, Bisquerra (2010) señala que la educación emocional debe ser continua para mejorar el bienestar personal y colectivo a través de técnicas y estrategias metodológicas, así como requiere de la evaluación permanente de su aplicación. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal se refiere a discriminar las propias emociones, atribuirles un significado y un nombre; las capacidades que se relacionan con la inteligencia interpersonal permiten reconocer las emociones y manejar las relaciones con los otros (Puentes, 2018).

Por ello, Naranjo (2020) menciona que el desarrollo cognitivo y emocional deben ir de la mano, debido a que la educación es un proceso determinado por la relación interpersonal. Esta afirmación alerta a los docentes a prestar atención y buscar nuevas prácticas para ejecutar en el aula actividades que favorezcan el desarrollo de la inteligencia emocional.

Cómo aporta el *mindfulness* en el desarrollo de las emociones de niños:

Barragán (2016) menciona que “el *mindfulness* como aporte en el desarrollo de las emociones es una oportunidad para seguir avanzando y trabajando la educación emocional, los valores de solidaridad con la comunidad educativa y en especial con nuestro alumnado” (p. 10).

Existen seis factores que sirven como apoyo del *mindfulness* según Kabat-Zinn (en Naranjo, 2020):

1. No juzgar: conlleva a eliminar categorías entre experiencias buenas y malas.
2. Paciencia: pretende dejar que fluyan las cosas por sí mismas, sin forzar nada.
3. Mente de principiante: parte de experiencias ya vivenciadas.
4. Confianza: se refiere a tener fe en nosotros mismos y en los demás.
5. No esforzarse: se trata de no fatigarse por lograr que se observen resultados rápidos.
6. Aceptación: asumir las cuestiones del presente sin fijarnos en acciones del pasado.

Investigaciones anteriores han demostrado resultados alentadores en cuando a la aplicación del *mindfulness*. Sánchez *et al.* (2020) aplicaron actividades de *mindfulness* con 25 niños de 5 a 6 años; al mismo tiempo, se estudió un grupo de control de 24 niños de la misma edad

e institución. Los resultados mostraron que el programa de *mindfulness* hizo que los niños se sintieran mejor emocionalmente y que mejoraron al prestar atención, así como en el desempeño en la escuela y en las relaciones entre pares.

Por otro lado, en un estudio realizado por Camacho (2016), en donde se revisaron 42 artículos en diversas bases de datos para resaltar los beneficios del *mindfulness* en niños y adolescentes, como resultado se consideraron: un incremento en la atención, un mejor rendimiento en el aula, el desarrollo de un buen clima, así como una mayor gestión de las emociones.

Asimismo, González y Amigo (2018) revisaron 12 artículos que cumplieron con los criterios específicos, en donde se examinaron los efectos de las intervenciones de *mindfulness* en estudiantes de preescolar, primaria y secundaria. Los resultados exponen efectos positivos en variables de desempeño académico, emocionales, psicosociales, cognitivas y de mejora del comportamiento.

En efecto, Puentes (2018) menciona que practicar *mindfulness* provoca mayor receptividad y atención así como, también, disfrutar del presente. Esto contribuye a un mayor bienestar emocional, por lo tanto, invertir tiempo para practicar *mindfulness* dentro del aula sin duda dará resultados alentadores.

## Metodología

El enfoque de la presente investigación es cualitativo. Según Hernández (2014) a este enfoque se lo puede definir como un conjunto de prácticas realizadas como una espiral continua y Autorreflexiva, sin tener un principio y un fin claramente definidos.

Por otro lado, la experiencia responde a una investigación acción. Esta es definida por Latorre (2005) como una sucesión de métodos suscitados por los docentes para mejorar la calidad en el ámbito social y educativo y para que, de esta manera, se logre una mejor comprensión de los problemas encontrados.

Se presentan a continuación la planificación y características del proyecto llevadas a cabo a través del ciclo de la investigación acción:

**Tabla 1**

*Descripción y temporalización del ciclo de la investigación acción*

Fases	Temporalización
Fase I – Planificación: elaborar un plan de acción	06 - 10 de junio
Fase II – Acción: la ejecución de las actividades	13 - 17 de junio
Fase III – Observación y Reflexión	13 junio 28 julio

*Nota.* Elaboración según propuesta de Latorre (2005).

Los participantes del presente estudio fueron 31 niños del subnivel Inicial II del Centro de Educación Inicial CEI Antonio Borrero Vega, entre ellos 11 niñas, con una media de edad de 4,5 años. Su docente es licenciada en Ciencias de la Educación mención Parvularia, con 10 años de experiencia.

La técnica utilizada fue de observación participante, la misma que permite recolectar información mediante la observación. Esto contribuye a entender un estudio de fenómenos donde el investigador participa de manera directa.

Como instrumento se utilizó el diario de campo, donde se registró información procesal organizada metódicamente según todo lo que se deseaba obtener de cada uno de los reportes encontrados y de las unidades de análisis. Este elemento es utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que pueden ser interpretados.

Con respecto a las fases de la investigación acción, el procedimiento se describe a continuación:

**Planificación:** se eligió un tema para llevar a cabo la clase, luego se seleccionó un ámbito con su respectiva destreza en el Currículo de Educación Inicial y se planificó la clase con los materiales acorde a las actividades que se desarrollarían.

**Acción:** se inició con un saludo de bienvenida, luego se presentó el objetivo de la clase, se realizó una dinámica de presentación, seguidamente se dio lectura a un cuento llamado *Cuando estoy enfadado* del Autor Trace Moroney (2005). A continuación, se jugó con el dado de las emociones y, dependiendo de la cara que salía, los niños expresaban qué les provocaba esa emoción. Para finalizar la clase se adecuó una “silla de los abrazos” para que, cuando alguien se sentara, pudiera recibir abrazos de sus compañeros y docentes.

**Observación y reflexión:** esta fase se llevó a cabo mediante el diario de campo, grupo focal y ficha de observación áulica. Por otro

lado, se hizo uso del recurso fotográfico para capturar las emociones y la reacción de los niños en las actividades.

A continuación, se detallan los ejercicios ejecutados en torno a respiración y atención.

### ***Ejercicios de respiración***

*Oler las flores – apagar la vela.* Este ejercicio ayuda a los niños a mantener una respiración consciente, así como también a calmarse. Sentarse con la espalda recta, manteniendo el cuerpo calmado y las manos apoyadas suavemente sobre las rodillas. Los niños respiran con naturalidad y el docente irá entregando una vela imaginaria que tomarán con una mano y luego entregará una flor que tomarán en la otra mano y pedirá que huelan una flor y luego apaguen la vela.

*Perros policía.* Se jugará con los niños que son perros policía y que tienen que olfatear exageradamente lo que se encuentra en la sala de clases.

*Respirar soplando un molinete.* Los niños tendrán un molinete en su mano, luego inspiran lentamente y espiran soplando el molinete. La docente les preguntará ¿cómo se sienten? Ahora soplarán rápido y se les preguntará ¿cuándo se sienten más cómodos, soplando lento o rápido?

### ***Ejercicios de atención***

*Observar objetos.* Se les pedirá a los niños salir al patio y tomar un objeto que les llame la atención; pueden ser piedras, hojas, palos, entre otros. Luego, sentados en forma relajada con la espalda recta y las manos en las rodillas formarán un círculo y colocarán el objeto al frente de cada uno. El docente pedirá que respiren cerrando los ojos para inhalar y abriendo para exhalar, luego tomarán el objeto, lo observarán con detenimiento y lo explorarán libremente. Cuando el docente indique, lo colocarán frente al compañero de su derecha y se repetirá el ejercicio con los demás objetos de los compañeros.

*Dinámica multitarrea.* En un grupo formado por cuatro integrantes, uno de ellos hará el papel de maestro, otro será el entrevistador, uno el espejo y el último, el protagonista. El protagonista y el espejo se colocan frente a frente; del lado derecho el entrevistador y del lado izquierdo el maestro. El espejo ejecutará movimientos que el protagonista deberá imitar (saltar, girar, agacharse). El entrevistador realiza preguntas personales que el protagonista debe contestar (¿Cuántos años tienes?). El profesor hará preguntas simples que el protagonista

tiene que responder (sumas, restas, animales salvajes). Espejo, entrevistador y maestro actuarán a la vez y el protagonista deberá atender a todos a la vez sin equivocarse.

*Pasarse una taza de agua.* Se colocarán formando un círculo e irán pasando una taza de agua con todo el cuidado para evitar que se caiga o se derrame, luego lo harán con los ojos vendados.

*El chanchito bolita.* La maestra tomará asiento con los niños en un círculo. Luego, preguntará: ¿Conocen a los chanchitos bolita o también conocido como insecto de la tierra? Los niños contarán sus experiencias. Después, organiza a los niños en el espacio y les pide que imiten lo que va diciendo: somos chanchitos bolita y estamos durmiendo bien cerrados, como una pelotita, nadie nos puede abrir. Luego los chanchitos bolita sentirán el sol, se ponen alegres, sacan sus antenitas, despiertan, se abren, bostezan, estiran todo su cuerpecito y están muy felices. De pronto escuchan un fuerte ruido y los chanchitos bolita se asustan mucho, ponen caritas tristes y se cierran, bien apretaditos, giran para protegerse y, así, nadie los pueda tocar. Ahora, cuando todo está en silencio, ya no hay peligro y los chanchitos bolita asoman su cabeza, miran a sus amigos, se extienden y se mueven por todos lados.

*El robot.* Los niños caminan libremente, luego la docente les dice que son robots y que caminen como tales, irán caminando lento, luego rápido, al final la docente menciona que se ha generado un cortocircuito y los robots tienen movimientos bruscos y descontrolados, finalmente se va agotando poco a poco la batería y el robot cae al suelo.

*Muñeco de nieve.* En este ejercicio los niños se encuentran parados indistintamente en el aula y van a simular ser un muñeco de nieve, tensando todo su cuerpo, poniéndolo rígido, la docente pasa por sus puestos motivando a que tensionen más sus músculos mientras va contando una historia: Estamos en un lugar muy frío, la nieve empieza a caer y el frío cada vez es más intenso, nos estamos congelando, lo primero que se congela es nuestra nariz, luego nuestros brazos, la cabeza, las piernas, los pies, la barriga, la espalda y todo nuestro cuerpo está tan helado que nos convertimos en un muñeco de nieve. De pronto se empieza a sentir calor, el sol está saliendo, nos abriga y poco a poco nos va derritiendo y nos convierte en estado líquido acostados en el suelo, muy relajados ahora somos agua.

*Adivina el objeto.* Colocados todos en círculo, se pedirá a un participante que pase al centro ofreciéndole un objeto (sin que el resto lo vea) y tendrá que ejecutar acciones que representen a ese objeto (gui-

tarra, lápiz, borrador); mientras, el resto de los participantes intentarán adivinar de qué se trata. Quien adivine primero tomará el objeto y representará algo diferente.

¿Quién soy? Los niños se colocan formando un círculo y cierran los ojos, la docente le toca el hombro a un integrante que pasa al centro y se cubre con una sábana, luego todos abren los ojos y tienen que adivinar quién falta. Una vez descubierto el personaje se pueden describir diferentes características como: color del cabello, de los ojos, estatura, etcétera.

*El juego del silencio.* Todos se sientan en círculo y se invita a los niños a permanecer en silencio como si fueran árboles, flores, piedras, hojas, ramas o cualquier otro elemento de la naturaleza. Cuando suena una pandereta vuelven a ser niños.

*Recordando lo visto.* Se saldrá a dar un paseo alrededor de la escuela y se pedirá a los niños que pongan atención a lo que observan, luego se les pedirá que recuerden 5 cosas que hayan visto y que lo dibujen.

*Bailar con los ojos vendados.* Todos los niños tendrán una venda en sus ojos y bailarán durante 5 minutos.

*La silla de los abrazos.* Con ayuda de todos los estudiantes se elige una silla, entre todos se procede a decorarla con varias pegatinas, imágenes, dibujos que expresen las diversas emociones que existen (ira, alegría, enojo, tristeza llanto, etc.). Luego de eso, se invita a que alguien se siente en la silla y exprese cómo se siente en ese momento, para que, de esta manera, entre todos encuentren una respuesta y le ayuden a sentirse mejor mediante un abrazo.

## Resultados

Durante 8 semanas se aplicaron diferentes ejercicios de *mindfulness* con los niños y niñas, visualizando de esta manera que dichos ejercicios los ayudaban para lograr entender de mejor manera sus emociones.

Las actividades del *mindfulness* aportaron a la creatividad, concentración y atención de los niños, ayudando al desenvolvimiento de los diversos tipos de inteligencia (inter- e intrapersonal) mediante los cuales se genera un aprendizaje eficaz. De igual manera, fueron fáciles de aplicar dentro del aula por medio de diversas técnicas como cantos, cuentos, música, juegos, respiración, centrar la atención y, sobre todo, la práctica del yoga.

En efecto, el *mindfulness* permitió a los infantes encontrarse en armonía con su yo interno y con los demás, produciendo así energía positiva en su vida cotidiana y al realizar sus labores diarias.

Así mismo, respondiendo al pedido de la docente, se le entregaron varias actividades adicionales para que, a futuro, ella pudiera dar continuidad a los ejercicios de manera autónoma.

## Conclusiones

En este punto es importante que se aplique el *mindfulness* en las aulas de clase de educación inicial “para poder alcanzar un mejor conocimiento de sí mismos y poder desenvolverse de forma eficaz en un mundo cada vez más incierto y cambiante” (Beta y López, 2019, p. 129). Es necesario implementarlo pues ayuda a los niños y niñas a poder afrontar las diversas situaciones que causan negatividad en su entorno y dentro de sí mismos; para que, de esta manera, potencien la confianza en sí mismos, aprendan a no juzgar a los demás y logren convivir en armonía en su proceso de aprendizaje.

La práctica de *mindfulness* representa un medio valioso para los docentes y, de la experiencia realizada, se recomienda que se generen rutinas para su ejecución pues, si se realiza en forma aislada u ocasional, es probable que no se logren los resultados esperados. Por otro lado, los docentes que lo aplican deben estar preparados y contar con el material necesario.

Por otra parte, para implementar *mindfulness* generalmente no se necesitan recursos sofisticados, al ser el cuerpo el principal recurso.

En última instancia, aunque los resultados de la aplicación del *mindfulness* en el aula son prometedores, las investigaciones señalan que su efectividad se maximiza cuando se extiende más allá del entorno escolar, involucrando a las familias en la práctica.

## Referencias bibliográficas

- Barragán, E. (2016). Educar para ser feliz: atención plena (mindfulness). *Red de información educativa redined*. <https://urlc.net/IsCA>
- Beta, M y López, I. (2019). Mindfulness y educación: formación de los instructores de mindfulness en educación secundaria. *DIDACTICAE*, 6, 126-143. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.126-143>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. <https://urlc.net/Isyn>
- Camacho, C. (2016). *Aplicaciones del Mindfulness en la población Infanto-Juvenil* (Tesis de grado). Universidad de Jaén. <https://urlc.net/KDKr>
- Cebolla, A., Enrique, A., Alvear, D., Soler, J. y García-Campayo, J. (2017). Psicología positiva contemplativa: integrando mindfulness en la psicología positiva. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 12-21. <https://urlc.net/Isrq>
- Comas, S. (2016). *Burbujas de paz: Pequeño libro de Mindfulness para niños (y no tan niños)*. Nube De Tinta.
- González, G. y Amigo, I. (2018). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*. 13(1), 73-91 <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.159>
- Goleman, D. (2017). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://urlc.net/Is-4>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. <https://urlc.net/Is-s>
- Moroney, T. (2005). *Cuando estoy enfadado*. Ediciones Sm.
- Naranjo, A. (2020). *Mindfulness y educación infantil* (Proyecto de innovación). Universidad de La Laguna. <https://urlc.net/KDkX>
- Puentes, S. (2018). *Mindfulness y el yoga. autorregulación emocional a través del juego en el aula de educación infantil* (Tesis de grado). Universitat de les Illes Balears. <https://urlc.net/IsBa>
- Sánchez, M., Adelantado, M., Huerta, M. y Bresó, E. (2020). Mindfulness en educación infantil: un programa para desarrollar la atención plena. *Revista Academia y Virtualidad*, 13(2), 133-144. <https://doi.org/10.18359/ravi.4726>
- Vásquez-Dextre, E. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 79(1), 42-51. <https://urlc.net/Iso4>

## **Autoras**

### ***Irma Fajardo Pacheco***

Universidad Nacional de Educación (UNAE). Licenciada en Educación Social. Magíster en Intervención y Educación Inicial. Actualmente se desempeña como docente investigadora en la Universidad Nacional de Educación.

### ***Dora Barbecho Ochoa***

Universidad Nacional de Educación (UNAE). Actualmente cursa el noveno semestre de la carrera de Educación Inicial en la UNAE.

### ***Silvana Quizhpi-Criollo***

Universidad Nacional de Educación (UNAE). Actualmente cursa el noveno semestre de la carrera de Educación Inicial en la UNAE.

# **Algo más que copias y dictados**

## **Práctica pedagógica y construcción de la escritura en la escuela rural**

*Fredy Figueroa Samaniego*

*figuesama@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0001-7217-7989>

*Franahid DSilva Signe*

*frannahid.d@unib.org*

<https://orcid.org/0000-0001-7069-902X>

*Carmen López de Solórzano*

*carmenconsuelopez@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0003-4509-7929>

### **Resumen**

El artículo recoge los primeros hallazgos de una investigación para tesis doctoral sobre la práctica pedagógica en la escuela rural en torno a la escritura con niños de cuarto grado. El propósito es construir una aproximación teórica y práctica que aporte a la comprensión de la construcción de la escritura desde una perspectiva sociocultural. El estudio se realizó con docentes y niños de dos escuelas multigrado del sector rural en la provincia costera de Machala en Ecuador. Esta investigación aplicada utiliza el enfoque cualitativo, con el método fenomenológico introspectivo vivencial, la aplicación de entrevistas semiestructuradas y la observación de aula. Para triangular la información con diversas perspectivas socioculturales de los actores de la comunidad educativa se incluyen, además, diálogos guiados con madres de familia sobre sus expectativas acerca de la escuela. Los primeros hallazgos dan cuenta de las condiciones en que opera la práctica pedagógica y la percepción de los docentes acerca de los alcances y dificultades en la construcción de la escritura en la escuela rural.

### **Palabras clave**

Práctica pedagógica, construcción de la escritura, dificultades de escritura.

## Introducción

En el ámbito educativo es común encontrar comentarios como “no saben escribir”, “no se entiende lo que quiere decir”, “aquí no dice nada” entre otros. No se entiende cómo es que las personas pasan diez años de Educación General Básica y otros tres años de bachillerato estudiando en su idioma; además, estudiando su idioma un buen porcentaje de tiempo y luego, en la universidad, se observa que no han desarrollado esta competencia central para la comunicación como es la escritura.

Las investigaciones realizadas en Ecuador sobre la escritura son escasas y de hecho no existe un estudio referido a la construcción de la escritura en la práctica pedagógica en el contexto de la ruralidad. Algunos estudios se enfocan en metodologías de enseñanza, otros en estrategias para la producción de textos que, si bien tienen su importancia, no se acercan a la raíz de la problemática que se busca comprender. La investigación cuyos resultados iniciales se presentan en este artículo procura responder a estas cuestiones.

Según datos del Tercer Estudio Regional y Comparativo de Educación, realizado por UNESCO (2015) y los datos que arrojó la evaluación en Lenguaje realizada por el Instituto Nacional de Evaluación, respecto al uso de la lengua escrita (INEVAL, 2018), existen deficiencias en la competencia del uso de la lengua escrita. Según UNESCO (2015), la brecha en el desarrollo de la escritura se ahondó con la pandemia, dado el encierro obligatorio y las limitaciones del estudio a distancia, particularmente en los niños del sector rural.

El propósito de este estudio de carácter fenomenológico, que se realiza mediante un proceso indagatorio inductivo, es comprender cómo ocurre esta experiencia de construcción de la escritura en la práctica pedagógica de escuelas rurales de Machala, específicamente en el cuarto grado. También busca comprender los supuestos teóricos que manejan las docentes sobre la construcción de la escritura, así como las dificultades que enfrentan los estudiantes en el momento de la escritura. A partir del análisis categorial el estudio se propone, además, obtener hallazgos que permitan arribar a elementos teóricos y prácticos sobre la construcción de la escritura, desde el enfoque sociocultural de la lengua escrita.

La categoría “construcción de la escritura” parte del reconocimiento de que en el sistema educativo el término construcción no se usa para referirse al aprendizaje de la escritura, desconociendo que los niños no solo viven la escritura como una producción de marcas gráfi-

cas, sino que las interpretan (Ferreiro, 2001). La escritura se comprendió como un fenómeno sociocultural determinado, lo que permite poner al descubierto algunos aspectos de la trama social, política y cultural pocas veces cuestionada desde la academia.

En relación a la categoría “práctica pedagógica” se asumió como referencia la perspectiva problematizadora de la educación, que considera al diálogo como esencia del proceso educativo, entendiendo el diálogo como un acto de amor, de acción y reflexión (Freire, 1990).

En el presente artículo se describe el avance realizado en la investigación, cuya finalidad apunta a construir una aproximación teórica sobre la construcción de la escritura en la práctica pedagógica de estudiantes de cuarto grado de las escuelas rurales.

## Metodología

La investigación adoptó el método introspectivo vivencial, que permite “describir desde la experiencia del investigado”, dentro de un enfoque fenomenológico (Hurtado de Barrera, 2010). El trabajo de campo permitió un acercamiento e inmersión en la cotidianidad de la práctica pedagógica en la construcción de la escritura. En la fase de procesamiento y análisis se identificaron categorías emergentes que acercan a la comprensión de este fenómeno desde la propia narrativa docente, de acuerdo al tipo de estudio cualitativo. La investigación cualitativa se enfoca en la comprensión de los fenómenos “explorando la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández *et al.*, 2014, p. 391).

El proceso investigativo se realizó con una selección por conveniencia de 2 docentes de cuarto grado de Educación General Básica de dos escuelas rurales del cantón Machala y 3 madres de familia, quienes conforman la unidad de estudio y los informantes claves. El criterio para determinar el número de informantes claves ha sido la capacidad operativa de recolección y análisis. Para el acercamiento a las instituciones educativas rurales se consiguió la Autorización de las Autoridades de educación del nivel desconcentrado correspondiente y la apertura de las Autoridades y docentes de las escuelas rurales. Para el levantamiento de información en campo se empleó la entrevista en profundidad, a manera de diálogos reflexivos, complementados con la observación directa de la práctica pedagógica y la construcción de escritura por parte de las y los estudiantes.

La indagación con entrevista se aplicó a 2 docentes en 3 sesiones: 1 virtual y 2 presenciales en las instituciones educativas seleccionadas para el estudio. Cada sesión de la entrevista apuntaba a un objetivo de investigación. La primera sesión buscó indagar las dificultades comunicacionales relacionadas con la construcción de la escritura en los niños de cuarto grado, según la percepción de las docentes.<sup>1</sup> La segunda sesión de entrevista estuvo enfocada en recoger sus vivencias como docentes en relación a sus prácticas pedagógicas en la construcción de la escritura. Finalmente, la tercera sesión se enfocó en las concepciones teóricas que sirven de base a los docentes para la construcción de la escritura.<sup>2</sup>

A las madres de familia se les aplicó la entrevista en una sola sesión y de forma individual, con preguntas disparadoras relacionadas con sus concepciones sobre la escritura y la práctica docente.

Se puso especial atención al proceso de validez y fiabilidad, aplicando la revisión de los instrumentos por expertos; por su parte, la triangulación se realizó desde dos vías: aplicando varios instrumentos y considerando a varios actores como informantes claves, además de la discusión con aportes teóricos.

## Hallazgos

Por ser una investigación de tipo cualitativo, no se habla de resultados sino de hallazgos, los que han sido obtenidos siguiendo los pasos del método de reducción fenomenológica hasta identificar algunas categorías emergentes, que se extraen de las percepciones obtenidas en las entrevistas con las docentes. En relación con el primer objetivo específico de la investigación (valorar las dificultades comunicacionales que tienen para la construcción de la escritura los niños de cuarto grado de las escuelas rurales de Machala), se elaboraron las siguientes categorías: Aspectos Formales de la Escritura (AFE) relativos a los trazos de las letras, valorados por las maestras como deficiente caligrafía y ortografía; y

---

1 En este artículo se comparten los hallazgos encontrados en la fase del trabajo de campo ya ejecutada.

2 Para el momento de elaboración del presente artículo aún se encuentran en proceso las visitas de observación directa en aula. Estas se ejecutan con dos propósitos: observar la práctica pedagógica de las docentes en la enseñanza de la escritura y observar a los estudiantes en la construcción de la escritura con las actividades que le plantea la docente.

Coordinación de Ideas al Escribir (CIE), percibida por las maestras como ausencia de coordinación y escaso vocabulario.

Las docentes consideran que las dificultades en la escritura que presentan los niños tienen su base en la falta de lectura y la falta de vocabulario. Según las informantes, el niño escribe lo que piensa y utiliza las palabras que conoce; por ello, explican que una de las dificultades que experimentan los niños en el aula es la redundancia, pues en la redacción utilizan varias veces las mismas palabras.

A continuación, se detallan los hallazgos en las dos categorías emergentes mencionadas:

*Aspectos Formales de la Escritura.* Según las docentes, sus estudiantes de cuarto grado confunden y no dibujan las letras en el tamaño esperado, las hacen muy grandes y de forma asimétrica. A continuación, algunas de sus percepciones al referirse a las dificultades de escritura de los niños: “Se confunden los rasgos, los hacen mal, hoy en día lo que es escritura, lo que es caligrafía y ortografía, está en un nivel demasiado bajo, los trazos por ejemplo son muy grandes, van totalmente de manera asimétrica” (Docente1, 21/03/2022). “Las dificultades comunicacionales están más relacionadas con la ortografía” (Docente2, 28/03/2022).

Para estas docentes la escritura es sinónimo de caligrafía y ortografía: “Hoy en día lo que es escritura, lo que es caligrafía y ortografía, está en un nivel demasiado bajo” (Docente1, 21/03/2022).

Además, las docentes ponen el énfasis en “repetir para corregir”, como vía para atender estas dificultades detectadas en torno a la escritura: “Repetir diez veces, a corregir todo eso, para que puedan ver su forma de ortografía, en qué está mal la palabra, por eso les mando a corregir” (Docente2, 28/03/2022).

*Coordinación de Ideas al Escribir.*<sup>3</sup> Las docentes asumen la coordinación de ideas desde la relación fonema-grafema o sonido de la palabra-dibujo de la palabra. Esperan que los alumnos ya conozcan palabras y que, al escucharlas, las puedan dibujar bien y rápido. Encuentran que sus estudiantes se quedan pensando y escribiendo con lentitud y con varios errores. No se fijan en el contenido, en lo que expresan los niños en su escrito, sino exclusivamente en la forma, en cómo escriben. Se

---

3 Desde la perspectiva de las informantes se refiere a la capacidad del niño para ordenar su pensamiento y expresarse de forma escrita, con rapidez, relacionando el sonido de las palabras con la forma de su escritura.

refleja un predominio de la corriente estructuralista de la lengua, centrada en los aspectos normativos de la escritura.

En cuanto a su habilidad para escribir, la escritura lenta es vista como una debilidad que presentan los estudiantes, a las docentes les parece que para la edad que tienen y el cuarto grado en el que se encuentran ya deberían coger el dictado sin problema, rápido y sin errores:

Se le da tiempo, esto se copia, esto se hace y los niños ya deberían conforme van pasando los meses, vayan adaptándose a la manera, a la rapidez de la escritura. (Docente1, 21/03/ 2022)

También:

Tengo que ir puesto por puesto corrigiendo porque hay niños que de verdad se confunden. Profesora no entiendo esa letra o cómo realizo este rasgo. Porque todavía hay niños, no todos aprenden a la misma velocidad; eso es normal y se les va dando un tiempo, se les va minorando hasta que ellos puedan manejar mejor lo que es la escritura y también es muy importante lo que es la ortografía, los signos de puntuación. (Docente2, 28/03/2022)

Se les pone algo en la pizarra, se les da para que copien esto, unos veinte minutos, treinta minutos o treinta y cinco minutos, dependiendo de la cantidad del texto, y ellos demoran un poco porque es normal, están teniendo la transición. (Docente1, 21/03/2022)

Igualmente, en torno a esta categoría de coordinación de ideas en la escritura, las docentes consideran que sus estudiantes no coordinan correctamente ideas y pierden el sentido de su escrito. La preocupación de las docentes es lograr que los niños concatenen las ideas: “Si en nuestras cabecitas no unimos las ideas, porque todo va concatenado, así mismo uno lo escribe” (Docente1, 21/03/2022).

Por otra parte, en el caso de una docente se ha descubierto que es importante la creación de textos de los niños, su creatividad. Sin embargo, su interés se orienta a lograr que los niños usen el lenguaje escrito en las producciones de textos, pero atendiendo a la corrección gramatical y ortográfica. Esto último por encima de vivir el proceso de reflexión de las intenciones del texto, el proceso de creación y la valoración del texto por el propio Autor, que es lo que plantea Ferreiro (2001) en el enfoque de construcción del conocimiento: algo más que marcas, algo más que copias y dictado.

A las docentes les parece difícil lograr que los estudiantes de cuarto grado escriban lo que piensan. Existe la creencia de que escribir tiene que ver con copiar textos:

Que me hagan una copia todos los días, la copia ellos me la hacen, y de ahí de vuelta de la copia yo les pregunto: qué estamos, de qué se habla, el tema de la copia que hicieron. (Docente2, 28/03/2022)

Y si es de inventar algo, todavía es un poquito más difícil para ellos, porque todavía no tienen esa capacidad de análisis, pero el proceso es lento. (Docente1, 21/03/2022)

De acuerdo a estos hallazgos, la preocupación central de las docentes está focalizada en lo formal de la lengua escrita más que en la producción creativa de textos y en la interpretación de la lengua y el uso que los niños puedan dar al código convencional desde su propia lógica.

## Discusión

En los hallazgos encontrados se pudo identificar que las maestras reducen las dificultades relacionadas con la escritura a la lentitud para coger el dictado, la deficiente caligrafía y ortografía. Este modo de entender la escritura se opone a lo que afirman Ferreiro y Teberosky (en Vissani *et al.*, 2017), quienes consideran como dificultad de escritura el hecho de que un estudiante no logre traducir a un escrito sus ideas y sentimientos con el código convencional y hacerlo de forma competente para comunicarse por escrito.

Aquí la cuestión se refiere a las dificultades que aparecen en la construcción de la escritura como un proceso de interpretación y uso de la lengua que realizan de manera autónoma los niños en cuarto grado. Tomando como base la epistemología genética de Piaget respecto a la construcción de la escritura, la construcción supone reconstrucción y hay reconstrucción hasta adquirir el dominio específico del conocimiento de la lengua oral por parte del niño, para poder utilizarla en el dominio de lo escrito (Ferreiro, 1991).

Hay que tomar en cuenta que, para cuarto grado de escolaridad en Ecuador, los niños ya están familiarizados con el código alfabético y han vivido sus primeras experiencias de construcción de la escritura. Las docentes encuentran la mayor dificultad en sus estudiantes en torno a la construcción de la escritura, que consideran un proceso complejo. Su

preocupación y la medida del desempeño, sin embargo, se centran en el trazo de las palabras, lo que se refleja en una caligrafía inadecuada y en la ortografía incorrecta.

Con los hallazgos del estudio es posible identificar en las docentes un patrón de pensamiento sustentado en algunos supuestos sobre la dificultad de escritura y en creencias acerca de la construcción de la escritura. La escritura se reduce a sus aspectos formales y, en consecuencia, la estrategia de enseñanza se reduce al uso de la copia, el dictado y la repetición como medios para corregir las dificultades, limitándose a evaluar la rapidez de respuesta al dictado, la copia de textos de la pizarra o las tareas a casa denominadas “pasar a limpio”.

Gran distancia con la concepción de Ferreiro (1991), que no reduce la escritura a las marcas gráficas, sino que valora la escritura como la interpretación que el niño hace de esas marcas gráficas; como un proceso de construcción, ya que se reconoce la existencia de conceptualizaciones infantiles que no se explican con una lectura directa.

Finalmente, se puede afirmar que las docentes sustentan sus explicaciones en intuiciones basadas en sus propias experiencias formativas, apelando a los ejercicios de escritura tradicional de copia y dictado e identificando las dificultades en función de la dimensión normativa de la escritura.

## Conclusiones

El estudio ha permitido comprender las percepciones docentes sobre las dificultades en la construcción de la escritura en estudiantes de cuarto grado de las escuelas rurales de Machala. Para enfrentarlas, las docentes apelan al criterio (pedagógico) de repetir para corregir, exteriorizado en la práctica de copias y dictados. Vivencian el acto de la enseñanza de la escritura centrándose en los rasgos caligráficos, en el dibujo de las grafías al momento de escribir las palabras.

Por otra parte, si bien hay un cierto interés en las docentes en la concatenación de ideas por parte de los niños y en cómo esta se refleja automáticamente en la escritura, su práctica no corresponde a una comprensión que reconozca la construcción de la escritura como el dominio para la traducción de sus ideas y sentimientos.

Existe una percepción reducida a lo gramatical, ortográfico, externo y mecánico de la lengua escrita. Esta se traduce en la corrección mediante copias y dictados, que afianzan la perspectiva mecánica de la lengua, dejando en segundo plano lo interno, las implicaciones concep-

tuales que vivencian los niños de cuarto grado en el acto de construcción de la escritura. Las dificultades de construcción de la escritura se reducen a lo observable relacionado con la gramática y ortografía, basado en concepciones teóricas tradicionales que priorizan la dimensión normativa de la lengua por sobre las dimensiones comunicacional e interpretativa. Por su parte, el enfoque de construcción de la escritura como un fenómeno sociocultural está ausente, con su dimensión cognitiva e interpretativa en cuanto al uso comunicacional de la lengua.

## Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. (1991), La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 12 (3), 5-14. <https://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/publicaciones/articulos.html>
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Ediciones Quirón.
- INEVAL (2018). *La Educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017 - 2018*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. [https://issuu.com/ineval/docs/cie\\_resultadoseducativos18\\_20190109/1](https://issuu.com/ineval/docs/cie_resultadoseducativos18_20190109/1)
- UNESCO (2015). *Informe de Resultados TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Logros de aprendizaje. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. <https://urlc.net/KHZL>
- Vissani, L., Scherman, P y Fantini, N. (2017, 29 de noviembre-2 de diciembre). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XXIV Jornadas de Investigación - XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina. <https://urlc.net/IwPe>

## **Autores**

### ***Fredy Figueroa Samaniego***

Asesor Educativo del Distrito 07DO2 de Machala, Ministerio de Educación del Ecuador. Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Psicología Educativa y Orientación Vocacional. Magíster en Ciencias de la Educación mención Pedagogía. Doctorando en Educación de la Universidad Benito Juárez, México. Docente invitado de la Universidad Metropolitana UMET, sede Machala. Animador de la Red de Educadores Humanistas Ecuador Perú.

### ***Franahid DSilva Signe***

Profesora en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB, Puerto Rico y España). Doctora en Educación, mención Planificación de la Educación. Magíster en Docencia en Educación Universitaria. Docente investigadora en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá y en la Universidad Benito Juárez de México. Profesora en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (2004 a 2024). Miembro fundador de GIDIPS-UNA 2006.

### ***Carmen López de Solórzano***

Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Coordinadora del Núcleo de Investigación Educativa Barinas y de la Coordinación Local de los Programas de Investigación y Postgrado. Doctora en Ciencias de la Educación y Magíster en Educación Abierta y a Distancia.

# La autorregulación del aprendizaje en educación básica media

## Un desafío para los docentes de ciencias naturales

Yadira López Mendoza  
yadira.lopez@educacion.gob.ec;  
<https://orcid.org/0009-0000-9605-1176>

### Resumen

El desarrollo de la autorregulación del aprendizaje contribuye al involucramiento de los estudiantes, sin embargo, se considera que la responsabilidad es de la familia. Se propone evaluar la incidencia de estrategias didácticas aplicadas por docentes en el desarrollo del aprendizaje en ciencias naturales. En el estudio participaron treinta y cuatro alumnos de séptimo año. A través de una encuesta autovalorativa se consultó el grado de desarrollo alcanzado según la escala de valor del inventario de habilidades de autorregulación; el resultado fue de 1,06 respecto a un máximo de 5, lo que es considerado bajo. Tres docentes, mediante la investigación acción participativa, analizaron diversos criterios sobre las estrategias didácticas utilizadas por ellos, los resultados de la encuesta y el plan de refuerzo de las habilidades de planificación, ejecución y autocontrol y autorreflexión. Durante dos meses, como refuerzo aplicado en el retorno a clases presenciales luego de la pandemia del COVID-19, se trabajó con estrategias para fortalecer la autorregulación del aprendizaje en ciencias naturales. Al finalizar, se aplicó nuevamente el cuestionario de encuesta, alcanzando un promedio de 4.0, lo que demostró que la intervención del docente constituye una herramienta eficaz para que los aprendizajes sean de calidad frente a cualquier dificultad.

### Palabras clave

autorregulación del aprendizaje, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje.

## Introducción

Para los docentes de séptimo grado de educación básica es un desafío el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes, porque es un proceso que permite que niños y niñas sean cada vez más autónomos en sus acciones y decisiones, planificadores estratégicos de sus conocimientos, protagonistas de sus aprendizajes, con capacidades cognitivas y metacognitivas. Estas características permitirán que se apropien de los conocimientos de ciencias naturales, en especial los relacionados con la protección y el cuidado del medio ambiente y de la salud. Los estudiantes que no tienen desarrollada la competencia de autorregulación tienen dificultad cuando necesitan definir sus objetivos de aprendizaje, planificar las actividades, evaluar y aplicar sus conocimientos; aspectos que se evidencian en bajos niveles de motivación y desinterés en la realización de tareas en clase.

Según Vandavelde *et al.* (2016), la autorregulación del aprendizaje no se desarrolla de forma espontánea, requiere instrucción directa, entrenamiento y práctica; sin embargo, algunos docentes a través de la investigación participativa expresaron desconocimiento sobre estrategias didácticas requeridas, por lo que el propósito de esta investigación fue analizar el grado de autorregulación del aprendizaje a través del autoinforme y aplicar el plan de entrenamiento con estrategias didácticas activas que apoyen el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

La experiencia sobre autorregulación del aprendizaje con estudiantes de educación básica media en el área de ciencias naturales permitió generar procesos de investigación y desarrollo de las habilidades de autorregulación en todas las áreas del currículo y niveles educativos. Asimismo, se logró la correspondiente adaptación de los instrumentos de autoinformes y la utilización de estrategias didácticas que los docentes podrán aplicar en todas las actividades pedagógicas organizadas en el ciclo del aprendizaje Autorregulado, el cual considera el desarrollo de las habilidades cognitivas, metacognitivas y afecto-emocionales.

El trabajo participativo entre docentes y directivos, basado en el análisis constructivo de los resultados, permitió articular en un proyecto pedagógico el ciclo del aprendizaje Autorregulado.

## Metodología

El tema de la competencia de autorregulación del aprendizaje es objeto de estudio en varias investigaciones que dan origen a interpreta-

ciones diferentes. Zimmerman (2008) utiliza este término para referirse a las habilidades que permiten a los estudiantes plantearse objetivos, planificar para el logro de sus metas personales y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y sus resultados.

Este modelo se enfoca particularmente en aspectos cognitivos y metacognitivos, y concibe la autorregulación como un ciclo recurrente de las fases de planificación, ejecución y autorreflexión. En cada fase se despliega una serie de subprocesos tales como: definición de metas, análisis de tareas, autoeficacia, monitoreo, reflexión sobre el proceso, Autorreacciones (Zimmerman, 2002). Sobre esta base teórica, Panadero y Tapia (2014) manifiestan que se exploran las estrategias de enseñanza de la autorregulación en distintos dominios tales como la comprensión de textos, las matemáticas o el aprendizaje de las ciencias.

La autorregulación del aprendizaje se la puede definir como una competencia muy importante para alcanzar mejores condiciones de vida en el marco de una educación permanente; es, además, un proceso que permite a los estudiantes hacer uso de sus estrategias de aprendizaje para definir objetivos y metas, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y, en caso de alejarse de los objetivos y metas, aplicar correctivos de forma oportuna; es la capacidad que cada estudiante desarrolla para analizar su propio pensar, su actuar y la predisposición para valorar sus logros, reconocer y corregir sus errores en forma oportuna y adecuada. El desarrollo de la autorregulación, para ser exitosa, requiere de la intervención del docente con sus estrategias de enseñanza, porque no es una competencia innata que se desarrolle naturalmente.

Según Zimmerman, las características de los estudiantes Autorregulados sirven como elemento para la evaluación; además reforzó “las recomendaciones de Boekaerts y Corno (2005) mencionado por Pérez (2017) sobre la importancia de evaluar la autorregulación como aptitud utilizando autoinformes, también como evento intentando retomar la naturaleza procesual de la autorregulación del aprendizaje”(Zimmerman, 2008, p. 166).

En las diferentes investigaciones sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje existen instrumentos que corresponden, en general a una metodología que se basa en los autoinformes que son utilizados básicamente para evaluar aquellos procesos de pensamiento que no son observables.

López (2022) manifiesta que:

Es fundamental aplicar técnicas cualitativas, apoyándonos en cuantitativas si es necesario, con instrumentos variados; la evaluación debe ser durante y después del proceso con la finalidad de identificar el desarrollo de las habilidades correspondientes para que los alumnos busquen y apliquen nuevas estrategias que mejoren su rendimiento académico. (p. 37)

Entre los instrumentos de evaluación utilizados por varios investigadores y mencionados por López (2022), podemos citar el cuestionario con el inventario de habilidades de autorregulación, validado por Pichardo *et al.* (2014), con 17 cuestiones que son aplicables en séptimo grado. Este cuestionario organiza las habilidades en 4 categorías: metas con 6 ítems, perseverancia con 3 ítems, toma de decisiones con 5 ítems y aprendizaje de errores con 3 ítems.

La metodología de investigación del presente estudio sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, por tener mayor énfasis en lo cualitativo y por la necesidad de comprender el grado de este desarrollo, consideró un enfoque mixto: el tipo de investigación fue descriptivo, la técnica de la encuesta con el inventario de habilidades de autorregulación del aprendizaje se realizó mediante formularios Forms. Este inventario es un autoinforme que, a través de su autoobservación, desarrollaron los estudiantes de séptimo grado de educación básica media. También se realizó un estudio longitudinal de portafolios de estudiantes para analizar las estrategias didácticas aplicadas por los docentes. El cuestionario con el inventario de habilidades de autorregulación del aprendizaje se adaptó para el área de ciencias naturales.

En el procedimiento de investigación se consideraron tres fases: estudio del grado de desarrollo de habilidades de la competencia de autorregulación del aprendizaje a través de una encuesta; análisis de los niveles de logro en la aplicación de las habilidades de autorregulación del aprendizaje de ciencias naturales; y estrategias didácticas desarrolladas por los docentes en la aplicación de las habilidades de autorregulación del aprendizaje en los conocimientos de ciencias naturales. A continuación, se detallan las actividades realizadas en cada una:

*Fase uno:* estudio del grado de desarrollo de habilidades de la competencia de autorregulación del aprendizaje a través de una encuesta.

Se evidenció el grado de desarrollo de las habilidades de la competencia de autorregulación del aprendizaje a través de un cuestionario de encuesta con el inventario de habilidades de autorregulación del

aprendizaje aplicado en formulario Forms a 34 estudiantes del séptimo grado de educación básica. Las categorías que considera este inventario para agrupar las habilidades se relacionan a: metas, perseverancia, toma de decisiones y aprendizaje de errores.

*Fase dos:* análisis de los niveles de logro en la aplicación de las habilidades de autorregulación del aprendizaje de los conocimientos de ciencias naturales.

A través de la encuesta de percepciones aplicada a los estudiantes, se analizaron los niveles de logro alcanzados en la aplicación de la autorregulación del aprendizaje de ciencias naturales. En la encuesta se había organizado el inventario de habilidades en tres categorías conceptuales: automotivación, habilidad de aplicación de la autorregulación del aprendizaje y empoderamiento de los conocimientos de ciencias naturales.

*Fase tres:* estrategias didácticas desarrolladas por los docentes en la aplicación de las habilidades de autorregulación del aprendizaje en los conocimientos de ciencias naturales.

- Con la finalidad de profundizar el análisis de la intervención docente, se aplicó la técnica observación documental mediante un estudio longitudinal descriptivo de portafolios de tercero a sexto grado correspondiente a 5 estudiantes. Con ayuda de una ficha se registraron las estrategias didácticas utilizadas, con base en los siguientes aspectos: trabajos individuales de aprendizaje, verificación del desarrollo de actividades programadas, autoevaluación y reflexión sobre el avance, autoevaluación de sus aprendizajes y proceso seguido, argumentos y opiniones sobre la autovaloración, criterios sobre cómo aprendió, respuestas para solucionar problemáticas, informe sobre resultados de la propuesta y criterios sobre cómo resolvió la problemática y la evaluación de su portafolio.

Sobre la base del conocimiento de los modelos de autorregulación del aprendizaje y los resultados obtenidos de las fases uno, dos y tres, se procedió a realizar talleres pedagógicos con docentes y Autoridades en los que se analizaron las estrategias que se aplicaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales y su relación con el desarrollo de las habilidades de autorregulación. El análisis sobre la autorreflexión de las prácticas pedagógicas sensibilizó y motivó a los docentes para buscar y proponer estrategias didácticas que estimulen y potencien el desarrollo de las habilidades de autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes.

En el primer mes de clases en el que se aplicaron las pruebas de diagnóstico, se consideró importante diseñar y aplicar un plan de entrenamiento de habilidades de autorregulación del aprendizaje; al finalizar el entrenamiento se aplicó nuevamente la encuesta de percepciones sobre los niveles de logro en la aplicación de las habilidades de autorregulación del aprendizaje en los conocimientos de ciencias naturales a los 34 estudiantes del séptimo grado. Para el entrenamiento se priorizaron las habilidades que, según los resultados del autoinforme, había que mejorar.

En el plan de entrenamiento Zimmermann (2002), en la fase de planificación se consideraron las habilidades de planificación estratégica y formulación de objetivos a través del trabajo con la agenda semanal y la organización de las metas diarias de acuerdo a los objetivos planteados por los estudiantes. En la fase de ejecución, las habilidades que se requería reforzar se relacionaban con el control del entorno, la gestión del tiempo y el Autorregistro a través de la organización del espacio de estudio y las normas de convivencia, la construcción gráfica de los horarios y la organización de las tareas en el portafolio. Finalmente, la fase de autorreflexión se desarrolló en función de las habilidades de inferencia adaptativa o defensiva y del autoafecto en relación con el planteamiento de los propósitos según lo que gustó del aprendizaje y lo que se debe mejorar. Todas estas actividades se realizaron de forma lúdica, para lograr el protagonismo, involucramiento y bienestar de cada uno de los estudiantes. En otras palabras, que estuvieran felices, concentrados en sus aprendizajes y aprendiendo con sus ritmos y formas propias.

López propuso la necesidad de contar con una herramienta curricular y pedagógica que permita integrar armónicamente las estrategias de autorregulación del aprendizaje y el empoderamiento de los conocimientos en el área de ciencias naturales de los estudiantes de séptimo grado, así como la intervención del docente en un proceso que fortalezca esas estrategias de aprendizaje, en el trabajo de proyectos pedagógicos de aprendizaje-servicio (2022). La propuesta se fundamenta en la metodología del aprendizaje-servicio que en nuestro país fuera validado en varias instituciones educativas en convenio con el Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario (CLAYSS). A pesar de que el proyecto de aprendizaje-servicio inició con jóvenes, la experiencia también ha dado buenos resultados con estudiantes de todos los niveles educativos, como en el caso en nuestro país.

Al plantear estrategias metodológicas de autorregulación del aprendizaje y empoderamiento, aparece inevitablemente el concepto de innovación junto a estrategias metodológicas experienciales como:

aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, tertulias dialógicas (científicas, literarias, entre otras), aprendizaje basado en proyectos, trabajo por ambientes y por rincones y el aprendizaje-servicio, con el propósito de formar ciudadanos críticos, justos, innovadores, solidarios, formados en valores sociales y que sepan trabajar en equipo (2022).

Esta propuesta se articula con el trabajo por proyectos escolares que el Ministerio de Educación (2016) trata de implementar desde hace años y tiene vigencia para la planificación microcurricular; además, se fundamenta en el estudio de las valoraciones construidas por los estudiantes y docentes de séptimo grado de educación básica media, investigación realizada bajo el fundamento teórico de la autorregulación del aprendizaje y del empoderamiento de los alumnos en los conocimientos de ciencias naturales.

La siguiente matriz da una idea de cómo organizar las fases del Proyecto Pedagógico de Aprendizaje-Servicio (PPA-S) articulando las fases del ciclo de autorregulación del aprendizaje.

### Figura 1

*Organización de Proyecto Pedagógico de Aprendizaje-Servicio*

<b>Proyecto Pedagógico de Aprendizaje Servicio (PPA-S) con enfoque interdisciplinar</b>		
<b>Estrategias de organización de la enseñanza docentes</b>	<b>Itinerario de trabajo con el PPA-S – Ciclo de autorregulación del aprendizaje (Séptimo grado)</b>	<b>Estrategias de aprendizaje estudiantes</b>
Estudio y trabajo autónomo y grupal (guías de trabajo, rúbricas) Plan de visita Matriz GUT Juegos de roles Preguntas divergentes	Previsión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitas, conversatorios, revisión de videos y fotografías sobre la realidad en la que queremos intervenir.</li> <li>• Inventario de problemáticas priorizadas.</li> <li>• Planteamiento de objetivos de aprendizaje y de servicio.</li> <li>• Selección de las áreas del currículo y los conocimientos que se trabajarán.</li> <li>• Diseño de actividades con sus responsables y recursos correspondientes.</li> <li>• Acuerdos y compromisos para asumir las responsabilidades requeridas.</li> </ul>	<b>Análisis de la tarea:</b> Establecimiento de metas Planificación estratégica  <b>Creencias automotivacionales:</b> Autoeficacia Expectativas de resultados Interés intrínseco Orientación a las metas

<b>Proyecto Pedagógico de Aprendizaje Servicio (PPA-S) con enfoque interdisciplinar</b>		
<b>Estrategias de organización de la enseñanza docentes</b>	<b>Itinerario de trabajo con el PPA-S – Ciclo de autorregulación del aprendizaje (Séptimo grado)</b>	<b>Estrategias de aprendizaje estudiantes</b>
Clases expositivas y prácticas (videos, audios, textos, carteles) Proceso de construcción de organizadores gráficos: rueda de atributos, diagrama de secuencias, diagrama jerárquico, mapa conceptual y mentefacto conceptual	<p><b>Ejecución y autocontrol</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación de la información requerida en cada una de las áreas de estudio.</li> <li>• Organización de la información recibida en las exposiciones de sus maestros.</li> <li>• Elaboración de resúmenes.</li> <li>• Revisión del cumplimiento de las actividades programadas y reprogramarlas si es necesario.</li> <li>• Ejecución de actividades relacionadas al servicio: visitas, carteles o trípticos informativos y motivacionales.</li> <li>• Reuniones con los involucrados para evaluar y reprogramar.</li> </ul>	<p><b>Autocontrol:</b></p> <p>Estrategias cognitivas Autoinstrucciones Creación de imágenes Gestión del tiempo Control del entorno Búsqueda de ayuda Autoconsecuencias Autoobservación: Monitoreo metacognitivo</p> <p><b>Autoregistro</b></p>
Individual y colaborativo (orientaciones) Relato de experiencias Dramatizaciones Redacción de informes	<p><b>autorreflexión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de resultados del aprendizaje y del servicio.</li> <li>• Reflexión sobre los logros, las dificultades y la forma como se las superó.</li> <li>• Decisiones para multiplicar la experiencia o no continuar.</li> </ul>	<p><b>Autojuicio:</b></p> <p>Autoevaluación Atribución causal</p> <p><b>Autor reacción:</b></p> <p>Autosatisfacción Inferencia adaptativa Inferencia defensiva</p>
<b>Evaluación de la enseñanza, los aprendizajes y el servicio</b>		
Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación		

Nota. Marco referencial del trabajo de titulación de López (2022).

## Resultados y discusión

El grado de desarrollo de la habilidad de aplicación de la autorregulación del aprendizaje alcanzado en cada una de las categorías del instrumento aplicado (encuesta valorativa de aprendizaje en ciencias naturales) fue de 1,06 respecto a un máximo de 5, lo que es considerado bajo.

El grado de desarrollo alcanzado en los procesos de autorregulación como: fijación de metas, perseverancia, toma de decisiones y aprendizaje de los errores propios constituye una limitante para que los alumnos alcancen el nivel requerido en la autonomía de aprendizaje y la competencia necesaria para enfrentar las situaciones que surgen de los cambios del entorno y de la sociedad.

El nivel de logro alcanzado por los estudiantes de séptimo grado en los procesos de automotivación y en su habilidad para aplicar la autorregulación en el aprendizaje de ciencias naturales no contribuyen a mejores logros en los aprendizajes, la innovación, la solidaridad y la justicia necesarias para aportar al desarrollo del perfil de salida del bachiller (López, 2022).

Los resultados obtenidos llevan a la reflexión sobre el poder de decisión como un proceso que puede darse por personas que desarrollan sus potencialidades en niveles de autonomía, en función de un proyecto de construcción social. Según Freire (2008, p. 60) este poder consiste en “tratar relaciones permanentes con este mundo que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural”.

Es importante el desarrollo de habilidades para el autocontrol de los procesos de aprendizaje de conocimientos en ciencias naturales para alcanzar un mejor desempeño académico.

Por otra parte, según López (2022), la educación virtualizada impuesta por la emergencia sanitaria por el COVID-19 evidenció que los estudiantes tuvieron que enfrentar la situación a través de asumir su aprendizaje con decisión e involucramiento. Quienes no desarrollaron la competencia de autorregulación del aprendizaje no lo lograron, por lo que tenemos grandes indicios de que la educación bajó su calidad.

Las interpretaciones de los resultados obtenidos y sus inferencias se relacionan con el pensamiento de Zimmerman (2002), quien sostiene que “la autorregulación no es una habilidad mental o sinónimo de rendimiento académico, sino más bien una competencia, un proceso de autodirección mediante el cual el estudiante transforma sus habilidades mentales, sean cuales sean, en habilidades académicas” (s/p). López (2022, p. 41) manifiesta que “el aprendizaje Autorregulado no solamente implica el dominio de una habilidad mental, sino que también está relacionado con el desarrollo de una potente autoconciencia y automotivación”.

Es importante hacer las adaptaciones al cuestionario cuando se quiere evaluar las habilidades de autorregulación en un área específica. Por otro lado, se sugiere aplicar el cuestionario antes de iniciar el entrenamiento y aplicarlo nuevamente luego de cierto tiempo, para registrar los avances. En esta investigación los resultados del autoinforme luego de dos meses de entrenamiento alcanzaron un puntaje de 4 en cada una de las categorías correspondientes.

Uno de los principales desafíos para las instituciones educativas es crecer en el involucramiento de los docentes en la investigación sobre autorregulación. Se requiere construir conocimiento en todas las áreas del currículo más pertinentes y útiles para la promoción de estos procesos y el involucramiento de los estudiantes, como son matemática y lengua, a fin de ampliar los beneficios de la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en toda la institución educativa. En el trabajo desarrollado, este involucramiento de los docentes se logró al poder construir un ejemplo de un proyecto pedagógico que potencie las habilidades de autorregulación del aprendizaje en todas las áreas.

La investigación demuestra que el implementar estrategias de autorregulación del aprendizaje y de involucramiento de los estudiantes en los conocimientos de ciencias naturales enfocados a la protección y conservación del medio ambiente y la salud resulta positivo en su conjunto y puede desarrollarse en modalidades de estudio (presencial o virtual) que sean exigidas según la realidad local o nacional. De este modo, constituye una estrategia posible para caminar hacia una educación permanente y para todos.

Para fortalecer un enfoque pedagógico institucional con base en el ciclo de desarrollo de la autorregulación del aprendizaje es importante profundizar procesos de autoevaluación en el aula, como también en la institución, sobre el grado de desarrollo de las habilidades de autorregulación. Asimismo, con base en sus resultados, trabajar procesos de mejoramiento de la evaluación de los aprendizajes en todas las áreas de estudio.

## Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. <https://doi.org/10.19053/01227238.1486>
- López, Y. (2022). *Incidencia de la habilidad de aplicación de autorregulación del aprendizaje y el empoderamiento de los conocimientos de Ciencias Naturales en estudiantes de Séptimo Grado de Educación Básica Media* (Tesis de maestría). Universidad Técnica del Norte. <https://urlc.net/KLnJ>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. <https://urlc.net/IA1R>
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo Autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://bit.ly/3kLilBI>
- Pichardo-Martínez, M., De la Fuente, J., Martínez-Vicente, J. y Berbén, A. (2014). Factor structure of the Self-Regulation Questionnaire (SRQ) at Spanish universities. *Spanish Journal of Psychology*, 17(2), 1-8. <https://urlc.net/Ix9U>
- Vandeveldde, S., Morisse, F., Došen, A., Poppe, L., Jonckheere, B., van Hove, G. y Claes, C. (2016). The scale for emotional development-revised (SED-R) for persons with intellectual disabilities and mental health problems: Development, description, and reliability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(1), 11-23.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. <https://urlc.net/Ix1t>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://urlc.net/IA2v>

## **Autora**

### ***Yadira López Mendoza***

Maestra en Educación Primaria. Magíster en Innovación en Educación con mención en Pedagogía y Didáctica con Enfoque Basado en Competencias. Miembro del equipo de producción de Guías de autoaprendizaje (MEC-UNICEF). Producción de videos sobre el uso de materiales didácticos del área de Matemática (Programa “Si Profe”. MEC). Miembro del equipo de socialización del Programa de Escuelas Lectoras (MEC - Universidad Andina Simón Bolívar).

# La pedagogía invisible en un contexto universitario

*Tania Calle García*

*tania.calle@unae.edu.ec*

<https://orcid.org/0000-0002-6099-2369>

*Irma Fajardo Pacheco*

*irma.fajardo@unae.edu.ec*

<https://orcid.org/0000-0002-2133-5331>

*Viviana Neira Quinteros*

*viviana.neira@unae.edu.ec*

<https://orcid.org/0000-0002-8679-9006>

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo describir las principales prácticas pedagógicas invisibles que perciben los estudiantes en el 4to. ciclo de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación. La metodología responde a un enfoque cuantitativo, con un tipo de estudio hipotético-deductivo en un nivel descriptivo. Como principal técnica se utilizó la encuesta y como instrumento un cuestionario, y se complementó con un grupo focal. Entre los principales resultados se obtuvieron los siguientes: la percepción del 94 % de estudiantes sobre la forma de vestir del profesorado es que resulta similar a la de los estudiantes; en cuanto al ambiente físico la mayoría de los estudiantes considera que la universidad da "alta" importancia a los aspectos relacionados con limpieza del aula, salas de espera y servicios higiénicos, también a la dotación y actualización de recursos de la biblioteca. Por otro lado, el 84 % de los estudiantes reconoce que no hay distinción en el mobiliario de docentes y alumnado. En conclusión, el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación pone énfasis en practicar la teoría y teorizar la práctica en la formación de los futuros docentes y se encamina hacia una educación democrática y para la libertad.

## Palabras clave

Currículo oculto, pedagogía invisible, universidad.

## Introducción

La educación es el proceso que facilita el aprendizaje o la adquisición de conocimientos, mismos que se pueden transmitir en cualquier contexto educativo. En este trabajo se dará énfasis al discurso implícito como aquel aprendizaje indirecto, es decir, oculto. Es más común el término de *currículo oculto* para referirse a las pedagogías invisibles, entendiéndose a estas como aquellos aprendizajes implícitos; sin embargo, estos son infinitos.

La presente experiencia gira en torno a describir las principales prácticas de la pedagogía invisible desde la percepción de los estudiantes del 4to. ciclo paralelo tres de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en el período académico I Semestre 2022. En esta ocasión se abordaron los aspectos relevantes que con mayor frecuencia se presentan en el proceso de formación de los estudiantes universitarios.

Por pedagogía invisible se comprende lo que el docente enseña y el estudiante aprende de forma inconsciente, efímera e intangible a través de los mensajes no explícitos que proporcionan el espacio físico, los recursos, la imagen del docente, el lenguaje oral, visual y textual, entre otras formas de expresión. En la UNAE se ha podido observar que existen varias prácticas educativas que responden a una pedagogía invisible que promueve relaciones de equidad basadas en el respeto y la inclusión. Se consideran los principales aportes teóricos de Jurgo Torres-Santomé, María Acaso y Silvia Nuere y Paulo Freire.

*Currículo oculto*: “Estructura que no es reconocida oficialmente, pero que tiene un impacto significativo ya que implica los valores, actitudes y comportamientos apropiados que se desarrollan en la convivencia escolar” (Bustamante, 2015, p. 15). El principal objetivo del currículum oculto es perpetuar las bases del sistema capitalista, es decir, reforzar el actual reparto asimétrico del poder.

Por otro lado, el *currículo oculto*, para Acaso y Nuere (2005):

Es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo tales como el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada, así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás. (p. 208)

Por lo que es urgente, que desde la educación se abran espacios que fomenten el bien común, el optimismo, la reflexión, con posibilidades de organizar una sociedad justa, solidaria, inclusiva y democrática.

*Relaciones de poder en las aulas:* Empiezan por tratos desiguales, por mensajes de obediencia. Generalmente en las aulas el poder lo tienen los docentes: los alumnos son aprendices, la enseñanza se convierte en un monólogo. Por el contrario, para Freire (1997) “la educación debe ser un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (p. 9).

En este sentido, existen prácticas implícitas en que se evidencian un distanciamiento y relaciones de poder marcadas entre docentes y estudiantes; entre ellas está la forma de vestir exageradamente formal de los primeros: deja un mensaje de distanciamiento, de jerarquía. Por otro lado, también está el mobiliario: cuando es más estructurado, más ergonómico y confortable con respecto al de los estudiantes. Otra de las prácticas educativas es el lugar donde se sitúa el docente: si la mayoría del tiempo está frente a los estudiantes, deja un mensaje de que es quien manda, quien dirige (Acaso, 2012).

En cuanto a la ubicación de los pupitres, Torres-Santomé (2017) menciona que, si estos están ordenados y en fila, se relacionan con las sillas de una iglesia, en donde la comunicación es unidireccional, un monólogo del sacerdote: igual sería el docente, como una Autoridad pedagógica para instruir, adoctrinar, dar una enseñanza magistral y sin distracciones.

Por otro lado, también se encuentra que el mantener a los estudiantes en silencio se relaciona con la iglesia, en donde los fieles no interactúan entre ellos, invadidos por un silencio intimidatorio. En los modelos educativos tradicionales la palabra más pronunciada por el docente es *silencio*, para ser escuchado él como la única persona con Autoridad; también se lo puede relacionar con la industria y la clase obrera, actitudes de entrar y salir en fila, ser puntuales, obedecer a un superior.

Se han mencionado las principales prácticas implícitas en las relaciones de poder, sin embargo, existen muchísimas más. Así mismo, Torres-Santomé (2005) indica que “el currículo juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (p. 10). Considerando que nada es intrascendente en el

espacio del aula ni fuera de ella, surge esta experiencia con intención de reconocer las prácticas pedagógicas invisibles en el salón de clases.

Cabe mencionar que en el *Modelo pedagógico UNAE* (Universidad Nacional de la Educación, 2015) se menciona que “la Educación Superior necesita generar condiciones de calidad del personal docente, de los programas, de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario” (p. 6). Entonces, se evidencia cómo la concepción de desarrollo en comunidad universitaria es integral. Por ende, se busca una atención a la diversidad de estudiantes y docentes de una manera humanista y potenciando las competencias que poseen. No se pretende una enseñanza netamente académica, por el contrario, se anhela fomentar conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes de cada individuo.

Para la UNAE, enseñar implica que los estudiantes se apropien del saber, que otorguen sentido al aprendizaje, transformen y fusionen los aprendizajes previos con los nuevos, elaboren nuevos conceptos, pongan en práctica la teoría, y desarrollen nuevos procedimientos.

Así mismo, en el Reglamento de Régimen Académico publicado por el Consejo de Educación Superior del Ecuador (CES), en el Art. 4 referente a las funciones sustantivas de la educación superior se menciona que:

La docencia es la construcción de conocimientos y desarrollo de capacidades y habilidades, resultante de la interacción entre profesores y estudiantes en experiencias de enseñanza-aprendizaje; en ambientes que promueven la relación de la teoría con la práctica y garanticen la libertad de pensamiento, la reflexión crítica y el compromiso ético. (Consejo de Educación Superior, 2022, p. 2)

Torres-Santomé (2019) considera urgente que se implementen políticas educativas tanto desde las administraciones educativas como desde las instituciones de formación y actualización de los docentes, y que se dé mayor énfasis a modelos de educación verdaderamente justos e inclusivos. Y la mejor forma de aprender es viviéndolo, asumiendo, siguiendo el ejemplo.

## **Metodología de la experiencia**

El enfoque es cuantitativo. Por ello, se aplicó la concepción hipotético-deductiva, la que materializó los datos recogidos de la experiencia sobre las principales prácticas pedagógicas invisibles mediante la

reflexión de las variables: docencia, estudiante y prácticas educativas invisibles. Esto se realizó a través de la observación directa, un cuestionario y la interacción con un grupo focal. Se trata de una población finita y accesible, los estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la UNAE de Azogues, Ecuador que cursan el 4to. ciclo, los que fueron seleccionados por muestreo intencional, de acuerdo a su disponibilidad y deseos de participar.

La investigación se enmarca en una experiencia porque se intenta extraer las percepciones de un grupo de estudiantes sobre un tema específico. Posteriormente, se realiza un trabajo de inferencia y comunicación rescatando las experiencias vividas y propiciando un aprendizaje y reflexiones críticas sobre las prácticas pedagógicas en el contexto universitario.

## **Análisis de resultados y discusión**

En cuanto al análisis de los datos, se utilizó una descripción donde se presentaron los principales porcentajes, posteriormente mostrados en gráficos circulares o barras. Participaron 32 estudiantes del 4to. ciclo paralelo 3, 31 mujeres y 1 hombre; la mayoría tiene entre 17 y 26 años. En cuanto al lugar de los domicilios, el 56 % vive en la zona urbana y el 44 % en la zona rural. Su procedencia es de distintas provincias: 50 % de Azuay, 40 % de Cañar y 10 % de Cotopaxi y Morona Santiago. El 78 % estudió la secundaria en una institución fiscal y el 22 % en una privada.

Luego de conocer el contexto de los estudiantes, ahora se hará referencia a algunas de las preguntas aplicadas a través de un cuestionario de 35 preguntas en total.

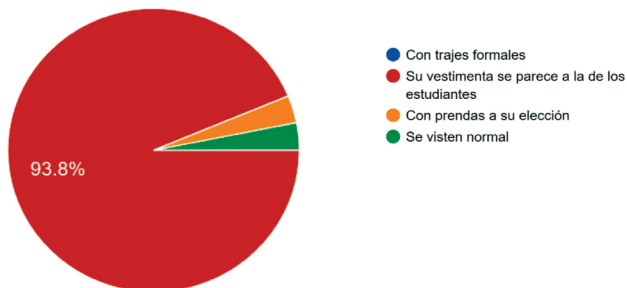
En cuanto a la forma de vestir de los docentes, se puede evidenciar que el 93,8 % (figura 1) percibe que se parece a la de los estudiantes, lo que demuestra una relación de cercanía y confianza que puede generar mayor interacción.

### Figura 1

#### Percepción de la vestimenta de los docentes

¿Cómo se visten los docentes de la UNAE?

32 respuestas

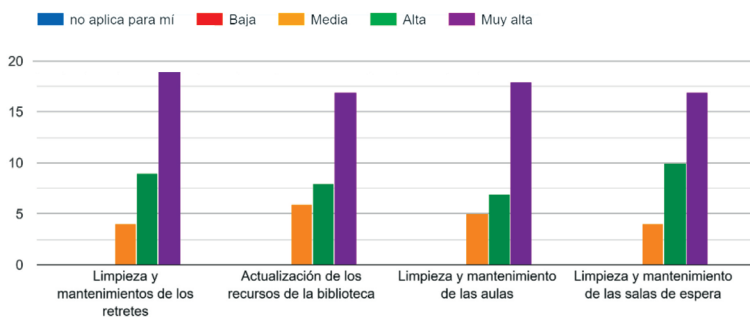


En lo que respecta a la limpieza y mantenimiento de los espacios, el mayor porcentaje de universitarios indican que la importancia que se da a este aspecto es muy alta, le sigue alta y un mínimo responde que media. Estos datos son indicadores de que se están brindando óptimas condiciones ambientales, en las que los estudiantes se sienten en un espacio ordenado y que los recibe como seres de importancia. Con la misma secuencia de percepción resultan los rubros de: actualización de los recursos de la biblioteca, limpieza y mantenimiento de las aulas y limpieza y mantenimiento de las salas de espera (figura 2).

### Figura 2

#### Percepción de las condiciones ambientales y de los recursos de biblioteca

Indique el nivel de importancia que la Universidad le da a los siguientes aspectos



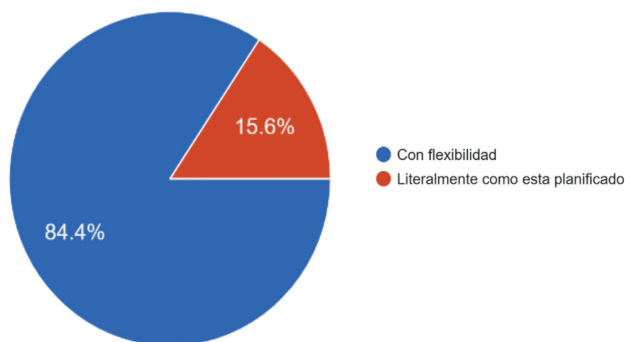
La siguiente consulta versa sobre el desarrollo del sílabo, el cual hace referencia a los contenidos a los que se da seguimiento en la carrera (figura 3). El 84,4 % de los encuestados marca que se desarrollan con flexibilidad los temas, estrategias y demás apartados que contiene el sílabo de cada asignatura, y solo el 15,6 % considera que este se desarrolla de manera literal. Es decir, la mayoría siente que los contenidos responden a los intereses de los estudiantes y que se desarrollan con flexibilidad, lo que afirma una buena práctica educativa en la UNAE por parte de los docentes y alumnos.

### Figura 3

#### *Percepción sobre el desarrollo del sílabo*

Usted considera que el sílabo se desarrolla:

32 respuestas



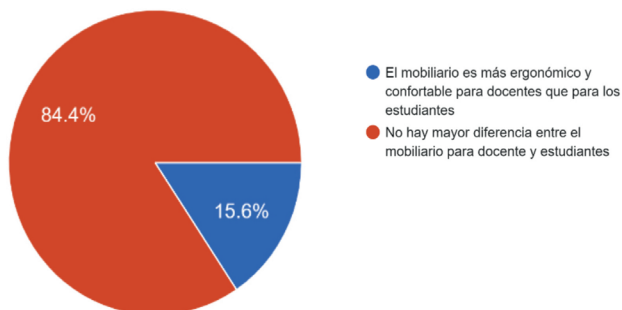
Con respecto al mobiliario (figura 4), el 84,4 % de los estudiantes percibe que no hay mayor diferencia entre el mobiliario de los estudiantes y el de los docentes, y un 15,6 % considera que los enseres son más confortables para los docentes. Cabe decir que, dentro de las pedagogías invisibles, este aspecto da respuesta a mantener relaciones igualitarias. De esta forma, los docentes son considerados verdaderos acompañantes que orientan, estimulan, provocan en el aula bajo un rol de docencia, mas no bajo un rol de imponer, de castigar o de ejercer superioridad.

#### Figura 4

##### Percepción sobre el mobiliario de los docentes

Con respecto al mobiliario usted considera que:

32 respuestas



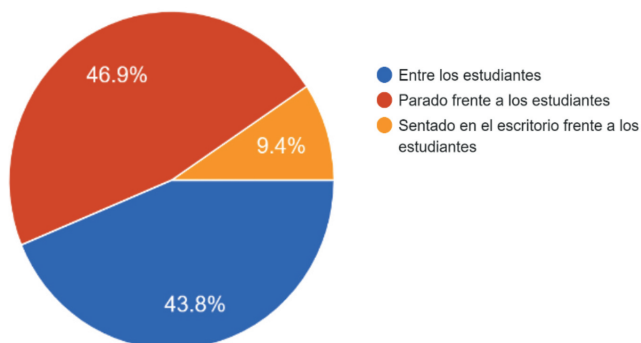
En cuanto a la ubicación física del docente en el aula, la respuesta llama la atención (figura 5): el 46 %, lo que representa el grupo más numeroso, responde que los docentes suelen pararse al frente de ellos, un 43,8 % indica que están entre los estudiantes y un 9,4 % marca que están sentados en el escritorio frente a los estudiantes. Este aspecto es uno a considerar para mejorar, pues, sin duda, esta situación deja un mensaje de que es el docente quien dirige las actividades y debe estar *liderando* desde el frente generando una diferenciación y una postura de superioridad.

#### Figura 5

##### Ubicación del profesor en la clase

Generalmente el profesor se sitúa en las clases

32 respuestas



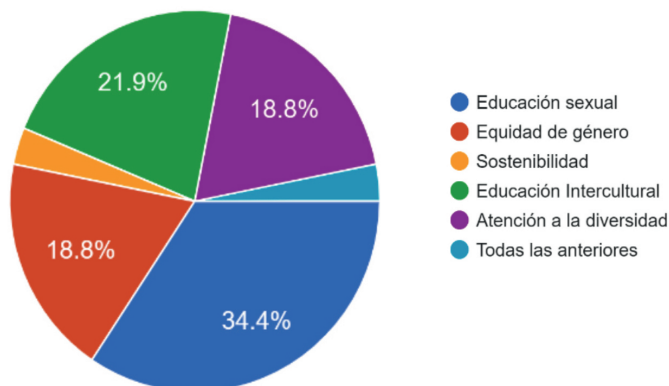
En la consulta referida a qué otros temas les gustaría abordar a los estudiantes con mayor profundidad en las clases, el 34,4 % quisiera temáticas acerca de educación sexual, el 21,9 % de educación intercultural, el 18,8 % sobre equidad de género, otro 18,8 % sobre atención a la diversidad, un 3,05 % sobre sostenibilidad y un 3,05 % sobre todas las temáticas anteriores. Esto deja un mensaje de alerta a la Universidad para generar propuestas que respondan a los intereses estudiantiles, aunque puede existir en el desarrollo de contenidos, aún hay una brecha en ciertos temas que esperan que en la Universidad se profundicen.

### Figura 6

*Temas que los estudiantes desearían abordar en mayor profundidad*

¿Qué temas le gustaría que los docentes aborden con más fuerza en clases?

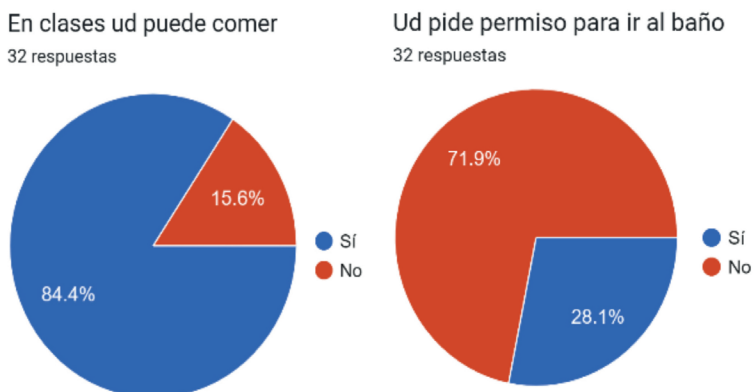
32 respuestas



La última pregunta que se muestra (figura 7) indaga si, durante las clases, los estudiantes pueden comer e ir al baño. El 84 % de los encuestados señala que sí pueden alimentarse en la jornada universitaria. Con respecto a ir al baño, un 71,9 % no pide permiso para ir al baño y un 28,1 % sí. Las respuestas evidencian que las clases se orientan hacia una educación con libertad para hacer las cosas naturales como moverse, ir al baño, comer, sin que se altere el ritmo de la clase.

## Figura 7

### Reglas de comportamiento durante las clases



Con respecto al grupo focal, se lo realizó como una técnica complementaria que aportó al proceso de análisis cuantitativo, a pesar de su naturaleza cualitativa. Su diseño fue participativo y se logró un diálogo entre todos los participantes acerca del cuestionario que realizaron. El moderador lideró una sesión interactiva y abierta. Además, se encauzó el debate hacia las prácticas pedagógicas invisibles y como estas se constituyen en transmisoras de información que potencia o limita el aprendizaje. De hecho, se hace alusión a como el modelo pedagógico de la UNAE genera una educación para todos en la que el aprendizaje es un ejercicio de construcción y reconstrucción permanente.

## Conclusiones

En definitiva, se detalla que los participantes de la experiencia notan como principales prácticas de la pedagogía invisible aspectos del entorno y del profesorado. Las instalaciones están siempre limpias, se aprecian plantas en varios espacios y en los pasillos existen salas de espera con muebles y tomacorrientes para cargar los celulares y computadores, aspectos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, estos espacios los comparten estudiantes y docentes, lo que propicia cercanía. También, indican que asistir a la Universidad les otorga un sentido de pertenencia y de vivir en comunidad con igualdad de oportunidades.

Las aulas físicamente tienen luz natural y condiciones que motivan al estudiante. Adicionalmente, el mobiliario es el mismo para estudiantes y docentes, dejando un mensaje implícito de relaciones equitativas.

Los estudiantes reconocen que tienen libertad para moverse, comer e ir al baño sin tener que pedir permiso. La vestimenta de los docentes suele ser similar a la de los estudiantes, generando cercanía y confianza. En tal sentido, los espacios se consideran habitables, puesto que todos tienen la oportunidad de compartir e interactuar dentro del aula e incluso se puede establecer una alimentación conjunta. Por tal razón, la pedagogía invisible invita a romper esquemas y dinamiza el accionar en la UNAE.

Por otra parte, existen aspectos que se pueden mejorar, entre los cuales resaltan los siguientes: que los docentes se sitúen entre los estudiantes y no siempre frente a ellos, dejando un mensaje de que todos aprendemos de todos. También, el abordar con más fuerza los temas: educación sexual, educación intercultural, equidad de género y atención a la diversidad. Detectar y analizar las pedagogías invisibles sin tener un plan de actuación no tiene sentido. Si solo hacemos una labor de análisis de estas pedagogías, se cae en el victimismo de la pedagogía crítica: protestar sin poner soluciones.

Se concluye que los educandos distinguen prácticas que no son convencionales ni tradicionales, dado que en la UNAE se pretende brindar una educación que no responda a la industria ni a un sistema capitalista neoliberal, formador de reproductores mecánicos de una Autoridad impuesta. Por el contrario, la formación, tanto implícita como explícitamente, procura formar personas con criticidad, reflexivas, creativas, democráticas, con libertad de pensamiento y buscando asumir una coherencia moral y ética. Por último, la presente experiencia aporta como línea base e incita a profundizar en las prácticas pedagógicas invisibles en la universidad y en otros contextos.

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012) *Pedagogías invisibles; el espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-220. <https://urlc.net/KLL8>
- Bustamante, S. (2015, 30 de septiembre). *Currículo, teoría y diseño curricular educación inicial y preparatoria*. <https://urlc.net/KLNj>

- Consejo de Educación Superior. (2022, 27 de julio). *Reglamento de Régimen Académico*. <https://urlc.net/IBdA>
- Freire, P. (1997) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. <https://acortar.link/St5kbZ>
- Torres-Santomé, J. (2005). *El currículo oculto*. Morata
- Torres-Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Torres-Santomé, J. (2019). Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-27. <https://urlc.net/KLTZ>
- Universidad Nacional de Educación. (2015). *Modelo pedagógico de la UNAE*. Editorial UNAE. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>

## **Autoras**

### ***Tania Monserrath Calle García***

Universidad Nacional de Educación UNAE. Licenciada en Estimulación Temprana por la Universidad de Cuenca. Licenciatura (c) en Educación Inicial por la Universidad de Casa Grande, Guayaquil. Diplomada en Investigación en Ciencias Sociales por Flacso, Uruguay. Magíster en Atención a Necesidades Educativas en educación infantil y primaria por la Universidad Rey Juan Carlos, España. Doctorado (c) en Educación por la Universidad Católica Andrés Bello. Docente investigadora de la carrera de Educación Inicial en la UNAE. Codirectora e integrante de proyectos y grupos de investigación y vinculación enfocados a la primera infancia.

### ***Irma Jaqueline Fajardo Pacheco***

Universidad Nacional de Educación UNAE. Licenciada en Educación Social. Magíster en Intervención y Educación Inicial. Actualmente se desempeña como docente investigadora en la Universidad Nacional de Educación.

### ***Viviana Priscila Neira Quinteros***

Universidad Nacional de Educación UNAE. Docente investigadora. Licenciada en Educación Inicial y Parvularia por la Universidad Católica de Cuenca. Magíster en Educación Inclusiva por la Universidad Nacional de Educación.

# La importancia del pensamiento crítico en la educación para la comprensión

*Lucía Hidalgo López*

luciahidalgol@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-0070-4213>

## Resumen

El pensamiento crítico es la capacidad del ser humano considerada imprescindible para el desarrollo profesional de los jóvenes cuando se trata de resolver problemas y proponer soluciones novedosas en el ámbito académico, en lo laboral y en lo cotidiano. Es lamentable que la educación ecuatoriana no puede cumplir con las exigencias actuales ya que transita, desde hace algún tiempo, por una crisis estructural profunda y que se evidencia cuantitativamente en las evaluaciones que miden el desempeño de los estudiantes de Educación General Básica en las pruebas ERCE realizadas en el año 2019. Las cifras expresan los bajos niveles de desempeño de los estudiantes ecuatorianos en la asignatura de lectura. En el mismo contexto de crisis las escuelas, el profesorado y los padres de familia no cuentan con el apoyo pedagógico y técnico para abordar las necesidades individuales de aprendizaje de todos los estudiantes.

Con el propósito de alcanzar el involucramiento consciente de los docentes en este proceso, este ensayo va a apoyarse en el fundador de la Pedagogía Crítica o Pedagogía Fronteriza (PF), Henry Giroux, quien ha contribuido a desarrollar el tema, a cuestionar y desafiar la dominación en sus aspectos claves y a identificar las creencias y las prácticas que la generan. A la vez, se proponen herramientas desde las posibilidades que tiene el pensamiento crítico, como son: la deconstrucción, las habilidades básicas de pensamiento (HBP) y la metacognición que, al ser aplicadas, van a contribuir a la Enseñanza para la Comprensión (EPC).

## Palabras claves

Pensamiento crítico, Pedagogía Fronteriza (PF), deconstrucción, Habilidades Básicas de Pensamiento (HBP), metacognición, Enseñanza para la Comprensión (EPC).

## Introducción

Este ensayo tiene un fin pedagógico y persuasivo y está dirigido a los docentes de todas las disciplinas de la Educación Básica, con el propósito de mostrar los recursos intelectuales con que cuenta el pensamiento crítico y que se pueden utilizar para una mejor comprensión de los temas o problemas que se plantean en el aula y en lo cotidiano y, de esa manera, superar los obstáculos que dificultan hoy los aprendizajes. Por tanto, aportar a la formación del pensamiento crítico es una condición necesaria para la autonomía del estudiante y tiene su fundamento en los procesos argumentativos.

Antes de desarrollar el tema, nos proponemos partir de lo que conceptualmente es el pensamiento crítico. Según Saiz y Rivas (2008, p. 28), el pensamiento crítico conlleva “un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, pues nos permite lograr con la mayor eficacia los resultados deseados”.

Gracias al desarrollo de la Enseñanza para la Comprensión (EPC), se ha generado un gran interés en el pensamiento crítico, que aporta con herramientas para facilitar al estudiante el aprendizaje de nuevos conocimientos. La necesidad de una formación en esta asignatura –a la cual en el medio educativo del Ecuador no se le da la importancia debida– conlleva una estrategia hondamente didáctica arraigada en el conocimiento que se tiene del lenguaje, que dice que, para argumentar, se necesita saber leer, saber escribir y saber expresarse.

## La pregunta de investigación

Para dar respuesta a las inquietudes generadas sobre el tema, es preciso elaborar una pregunta concreta que sirva de guía a la presente investigación. Al respecto, se plantea:

**¿Es posible corregir los bajos desempeños de los estudiantes, con la aplicación de la teoría y práctica del pensamiento crítico, y lograr mejores niveles de comprensión del conocimiento?**

La respuesta es afirmativa. Pues en esta investigación se proponen estrategias para modificar actitudes, comportamientos y creencias en los docentes, estudiantes y en toda la comunidad educativa; y se

La importancia del pensamiento crítico en la educación para la comprensión

destacan las habilidades cognitivas simples y complejas que están vinculadas a la formación del pensamiento crítico.

## Objetivos

En este ensayo nos proponemos desarrollar los siguientes objetivos:

1. Evidenciar los procesos valorativos del currículo oculto que generan dificultades en el aprendizaje.
2. Desarrollar las Habilidades Básicas de Pensamiento (HBP) que nos permiten organizar los textos y alcanzar su comprensión.
3. Activar la metacognición para que los estudiantes lean sus propios estados cognitivos y puedan monitorearlos mientras ocurren. Así, por ejemplo, con la aplicación de la metacognición, los niños o los jóvenes van a ser conscientes de si saben o no saben algo.

## Formulación del problema

Los bajos desempeños de los estudiantes de Educación General Básica (EGB) no son solo de un grado o de un colegio, se expresan en las pruebas estandarizadas –aplicadas por el Ministerio de Educación en todo el país– y evidencian los niveles alcanzados en la asignatura de lectura.

### Figura 1

*Logros de aprendizaje en Ecuador - Año 2019*

LECTURA Estudiantes 4° EGB	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
	41,9	19,6	25,1	13,4
LECTURA Estudiantes 7° EGB	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
	26,0	47,9	14,1	12,0

Nota. INEVAL, 2022, pp. 57, 64.

De acuerdo a los datos del informe de INEVAL en colaboración con UNESCO y LLECE, el 61,5 % de los estudiantes de 4to. grado y un 73,9 % de estudiantes de 7mo. de la EGB se ubicaron en los niveles de desempeño más bajos: Nivel I y Nivel II (INEVAL, 2022, p. 2).

Los porcentajes tan altos en los niveles I y II muestran que los estudiantes no tienen una clara comprensión de un texto, por lo tanto, no entienden lo que leen, y menos aún están en capacidad de alcanzar un adecuado juicio crítico. Lo más grave está en que, con esos niveles tan bajos en lectura, se anula la posibilidad del aprendizaje del conocimiento complejo, científico o teórico.

- En Solís *et al.* (2019, pp. 8-9), se han identificado algunos factores que limitan los aprendizajes en los estudiantes:
- Prevalece el modelo tradicional en la práctica de aula.
- El *currículo oculto* genera dificultades en los aprendizajes.
- Las escuelas y el profesorado no cuentan con el apoyo necesario para abordar las necesidades individuales del aprendizaje.
- Hay pobreza de vocabulario.
- Hay baja autoestima en el estudiante.
- Los estudiantes carecen de hábitos de estudio.
- El déficit de comprensión obedece a la falta de desarrollo de ciertas habilidades: las HBP y las Habilidades Analíticas de Pensamiento (HAP).
- Existen deficiencias significativas en el uso pertinente de la metacognición.
- Hay confusión respecto a las demandas de las tareas.

En particular en este trabajo se desarrollarán, más adelante, algunos de estos factores.

## **Fundamentación teórica**

Los paradigmas emergentes en el campo de la enseñanza y el aprendizaje han influido para que en los actuales momentos existan posibilidades de desarrollar procesos más participativos, con una interacción muy fluida entre los actores de una institución educativa. Por ende, hay que reformular y reconstruir nuevos enfoques, si pretendemos un cambio de timón en la educación.

Una de las principales visiones que se proponen desde la educación para la transformación social ha sido, la perspectiva epistemológica

de Henry Giroux que se nutre de dos fuentes teóricas: el postmodernismo crítico y la pedagogía crítica (en González, 2006, p. 83).

El postmodernismo crítico plantea la necesidad de deconstruir la base cultural dominante y extiende la invitación a la reflexión y a la crítica de la racionalidad positivista implantada en las escuelas. Al respecto, el postmodernismo crítico, “rechaza la idea de un sujeto unificado y racional; para ello se propone como estrategia central la crítica de todas las formas de representaciones y significados que reclaman un estatus trascendental y transhistórico” (p. 83).

Por su parte, la pedagogía crítica, y concretamente lo que Giroux denomina Pedagogía Fronteriza (PF), asume un cuestionamiento severo a las formas de subordinación que crean procesos de inequidad social. También, Giroux es muy crítico con el modelo económico neoliberal y es reiterativo en afirmar que no se trata solo de una serie de estructuras económicas. La ideología neoliberal está impregnada en los textos con una visión mercantilista de la educación (Franca, 2019). Es como una pedagogía pública que debe gobernar no solo el mercado, sino también toda la vida en sociedad.<sup>1</sup> En este contexto, la crítica teórica de Giroux resulta notoria cuando menciona que “las escuelas y otras agencias de socialización nunca son independientes de las estructuras económicas y otras estructuras sociales dominantes (se refiere al supremacismo blanco y al patriarcado)” (Giroux, 2003, pp. 13-14).

Por otro lado, los estudios de Giroux lo llevaron a rescatar lo mejor de las Ciencias de la Educación del Siglo XX –como el progresismo de John Dewey y la pedagogía transgresora de Paulo Freire–. Allí afinó sus ideas en los procesos de recepción y mediación y su vínculo con la construcción de la conciencia y la producción de la subjetividad. Su temprana fascinación por los estudios culturales británicos lo llevó a conectar los estudios de la subjetividad, el poder y la pedagogía con

-----  
1 Cuando Giroux menciona que el neoliberalismo gobierna la vida de las personas, no dejamos de pensar en las formas de manipulación simbólica que desarrolla Chomsky, cuando hace referencia a que: “Los medios de comunicación de masas actúan como un sistema de transmisión de mensajes y símbolos para el ciudadano medio. Su función es la de divertir, entretener e informar, así como inculcar a los individuos los valores, creencias y códigos de comportamiento que les harán integrarse en las estructuras institucionales de la sociedad. En un mundo en el que la riqueza está concentrada y en el que existen grandes conflictos de intereses de clase, el cumplimiento de tal papel requiere una propaganda sistemática” (Pineda, 2001, p. 16).

cuestiones del lenguaje y el discurso. En los conceptos de interés para este ensayo, Giroux define el *poder* como “un conjunto concreto de prácticas que produce formas sociales mediante las cuales se modelan distintas experiencias y subjetividades” (p. 14).

Con estos análisis, Giroux preparó el escenario para una praxis democrática radical, sensible al contexto y políticamente transformadora. Al rechazar la tendencia común a legitimar las relaciones del poder dominante, Giroux generó nuevas formas de ver la educación y la enseñanza. El resultado fue una pedagogía crítica posmoderna y multicultural, que ve a los docentes como intelectuales capaces de crear una democracia radical en sus instituciones educativas. De ahí que, para él, es vital reflexionar sobre el tema cultural y analizar cómo se construyen las identidades en las escuelas, fundamentalmente en las nociones de raza, clase y género con los alumnos y los docentes. Es evidente que Giroux pretende reinsertar la pedagogía en los estudios educativos y la incorpora a la agenda de los estudios culturales.

## Desarrollo

*Si no hay una clara comprensión de un texto, no podrá haber un claro juicio crítico* Hugo Sánchez (2013)

En las últimas décadas hemos visto diversos e interesantes cambios en la forma como se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y en el aula. Vale destacar los cambios en el desarrollo de las potencialidades del pensamiento, valorativas, comunicativas, creativas de los estudiantes hacia la formación de seres autónomos. A pesar del panorama alentador, sigue presente en la raíz de los procesos educativos el problema de la comprensión de los textos o contenidos. En efecto, la gran mayoría de los estudiantes que se gradúan de la Educación Básica, lo hacen sin haber comprendido lo que aprendieron. Y esto les sucede no solo a aquellos que logran terminar sus estudios después de muchos fracasos sino, también, a los que siempre tuvieron éxito en el proceso.

Numerosas prácticas educativas son poco eficientes en la comprensión cognitiva y son en gran parte responsables de la incompreensión social y del estancamiento que caracteriza a nuestro contexto nacional.

Aprender a pensar para lograr un pensamiento propio, amerita que los estudiantes entiendan que el conocimiento surge como resultado de la actividad humana –al enfrentar los problemas vitales y resolverlos–, y no como el acumulado informe de una actividad ociosa que

ellos tienen que memorizar. Para ello, es fundamental que docentes y estudiantes comprendan y construyan el sentido del acervo cultural y científico de teorías, prácticas, procedimientos e ideas generadoras de nuevos conocimientos. Con esta reflexión, nos proponemos aportar a los procesos de comprensión del conocimiento, develando las posibilidades que ofrece el pensamiento crítico como una disciplina que propone preguntas claves, las que deben ser respondidas para lograr la enseñanza de la comprensión.

A continuación, esbozamos algunas preguntas que son las verdaderamente importantes cuando apostamos al pensamiento crítico para lograr la comprensión. En el caso del docente, la primera pregunta que todo profesor debe hacerse es:

### ***¿Qué quiero que mis alumnos aprendan para alcanzar la comprensión?***

*Comprender* es la capacidad que desarrollan los estudiantes para hacer un uso productivo de los conceptos, las teorías, técnicas, procedimientos y estrategias disponibles en las asignaturas.

Desde el enfoque de EducarChile (s/f), comprender es también “Llevar a cabo desempeños que muestren que entendemos un problema, una situación, un tema y, al mismo tiempo, ampliar, correlacionar, transformar o conectar la información con otras, asimilar el conocimiento y utilizarlo de forma innovadora” (s/p).

Ahora, nos parece ilusorio entrar a comprender los contenidos, sin cuestionarnos sobre los limitantes de esa misma comprensión.

¿Podemos acceder de manera espontánea al conocimiento y al uso del pensamiento crítico en nuestras instituciones educativas?

No, no se puede. En el abordaje de los límites a la EPC hemos identificado algunos problemas que se abordan en el siguiente punto.

### **1) El currículo oculto tiene mayor peso que el currículo formal**

En el plan de estudios formal, visible, del Ministerio de Educación, se nos pide que enseñemos matemáticas, ciencias, idiomas, lengua y literatura, etcétera. Pero hay lecciones, valores y perspectivas no escritas, no oficiales y, a menudo, no intencionadas, que los estudiantes aprenden en la escuela y que enseñan sutilmente a comportarse, a caminar, a hablar, a usar la ropa, a interactuar con otros, etcétera. Esto

es lo que se conoce como *currículo oculto*. Veremos en qué consiste, sus características y su importancia en la enseñanza.

Hay ciertas características innatas en las personas como el egocentrismo, el sociocentrismo, las creencias o convicciones y los comportamientos que se reproducen de manera invisible en el aula y en el entorno escolar y que transmiten valores, normas, actitudes o prácticas de convivencia, etcétera. Estos son los componentes que se ubican en el inconsciente de nuestros estudiantes y que tienen mayor peso que el currículo formal. Sin embargo, no se analizan los efectos positivos o negativos y su incidencia en el aprendizaje.

Por otro lado, hay otras características de la didáctica en clase que inciden de manera importante en el desempeño de los estudiantes. Si los contenidos no tienen significado para ellos o no le encuentran aplicación ni relación con su vida cotidiana, van a mostrar una manifiesta actitud de *aburrimiento* con las formas de aprender, cuando están obligados a asimilar materias con métodos inadecuados y poco interesantes<sup>2</sup>. Al respecto, tanto Moncada como Marchesi, que están citados en López y Sánchez (2010, p. 4), ubican el *aburrimiento* entre las causas más importantes del llamado fracaso escolar<sup>3</sup>.

Hay otras características que corresponden al *currículo oculto* que hemos considerado no desarrollarlas, dadas las limitaciones de espacio de este ensayo. Tenemos que prevenir que la influencia del *currículo oculto*, principalmente en las sociedades latinoamericanas, trae aprendizajes no planificados que transmiten formas específicas de pensar, sentir y actuar dentro de una cultura de subordinación y de reproducción de las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales. Ante esta realidad, es indispensable que los docentes comprometidos con una educación libre y reflexiva identifiquen cuáles son los componentes que se encuentran en el inconsciente de nuestros estudiantes y que son una limitante para el aprendizaje.

---

2 Lurcat (1977), es muy claro cuando hace referencia a la escuela que no se adapta a las necesidades actuales, y "no responde a lo que de ella se espera, la causa de la mayoría de los males que sufren los escolares está en la misma escuela, a causa de la enseñanza que propaga, a causa de su estructura y su arquitectura, a causa del tipo de relaciones que desarrolla entre estudiantes y maestros, a causa del gran sistema de selección que constituye, la escuela solo puede engendrar aburrimiento y rebeldía" (en López y Sánchez, 2010, p. 5).

3 Ver Moncada A. (1985) y Marchesi A. (2002) en López y Sánchez (2010) en *El aburrimiento en clases*.

### ***¿Cómo el pensamiento crítico nos da herramientas que apoyan a la comprensión del conocimiento?***

El abordaje de la problemática –desde la práctica del pensamiento crítico en los procesos reflexivos–, nos llevará del plano de la inconsciencia al de la consciencia del funcionamiento del sistema educativo, haciendo visible lo no visible. Adicionalmente, se incluyen algunas herramientas que van a generar reflexiones profundas en la pedagogía y en la didáctica, los contenidos curriculares, las estrategias y concepciones que hacen parte de nuestro accionar en el aula.

### ***La deconstrucción de los procesos culturales***

Para conocer la cultura de una institución educativa, –e identificar qué contiene el universo de significados–, resulta válida la *deconstrucción* como estrategia para descomponer la narrativa de los mitos, las creencias, los comportamientos, etc. que están inmersos en las relaciones de los actores de una institución educativa. La deconstrucción permite identificar las instancias que centralizan el poder y que excluyen todas las contradicciones económicas, políticas, sociales y culturales. Así, el creador de esta estrategia, el filósofo francés Jacques Derrida, nos recomienda deconstruir, principalmente, los discursos que pretenden mostrar una enseñanza depurada de toda referencia de opresión y que, sin embargo, se transmiten como conocimiento que reproduce las estructuras de la clase dominante.<sup>4</sup>

De ahí que la propuesta sea deconstruir las nociones de poder, patriarcado, raza, clase, orientación sexual y nacionalidad. Si se llevan a cabo estos procesos de desideologización y desmitificación del discurso occidental –entre directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad– se pondrán al desnudo ámbitos de poder específicos que perpetúan las relaciones de subordinación y sojuzgamiento.

Ahora, aquí nos enfrentamos a un problema teórico y práctico a la vez, que es ¿cómo concebir la transformación o la desideologización cuando los espacios sociales en los cuales se podrían imaginar y propo-

---

4 La deconstrucción, según Derrida, es una estrategia para comprender la relación entre texto y significado. Es, también, deshacer analíticamente algo para darle una nueva estructura. Los textos de Derrida exigen una lectura crítica, capaz de generar introspecciones éticas como, por ejemplo, el rechazo de la colonización de las humanidades desde la ideología neoliberal (Santamaría, J. 2005: 5 y 6).

ner estilos de vida alternativos, están cada vez más determinados por las fuerzas de la globalización del capitalismo?

Se trata de una sociedad subordinada por la fuerza directa del Estado neoliberal ecuatoriano que ha decidido reducir los presupuestos de educación para destinarlos al pago de la deuda externa y para gasto corriente, deteriorando la calidad educativa. Se complica aún más la situación, por la falta de un juicio crítico de la tecnocracia del Ministerio de Educación y de cómo se imparte la pedagogía en nuestras instituciones educativas sobre su manera de enseñar. Allí, la naturaleza de la transformación en el presente y futuro queda bastante clara: consiste en establecer procesos profundos de revisión de la cultura institucional, de identificar los comportamientos que establecen relaciones de poder, de discriminación, de rechazo, de intolerancia o de violencia (*bullying* o acoso).

Por lo expuesto, es imperativa una posición crítica y de cuestionamiento a los contenidos y prácticas que socavan la dignidad de las personas, vengan de donde vengan. Además, resulta imprescindible la participación directa de los docentes para redefinir una pedagogía crítica, un nuevo currículo y una nueva didáctica para el aula, mediante procesos de diálogo entre los actores de la comunidad educativa. Por otro lado, hay que redefinir nuevos contenidos y prácticas que impliquen el respeto al pensamiento del *otro*, y que el pluralismo y la democracia sean la base de las relaciones humanas. En definitiva, hay mucho trabajo por hacer en nuestras instituciones educativas.

## **2) Las Habilidades Básicas de Pensamiento (HBP) como apoyo a la Enseñanza para la Comprensión (EPC)**

En la figura 1 de este ensayo mostramos los *Logros de Aprendizaje en Ecuador* en la evaluación realizada el año 2019. En ese cuadro se evidencia que aproximadamente el 63 % y el 75 % de los estudiantes de 4to. y 7mo. de la EGB, respectivamente, no leen y no tienen una clara comprensión de un texto. Esta destreza tiene vital importancia en el éxito académico del estudiante. Por otra parte, se ha constatado que estudiantes con bajo desempeño en lectura, no manejan las (HBP) que, entre otras, son: la observación, la comparación, la relación, la clasificación simple, el ordenamiento y la clasificación jerárquica.

Este enfoque se complementa con la investigación realizada por Paola Uccelli de la Universidad de Harvard, que durante los últimos 10 años ha evaluado, junto a un equipo de seis investigadores del Harvard Graduate School of Education, las destrezas de comprensión lectora y

la capacidad de expresión de 6000 estudiantes de 9 a 14 años de los Estados Unidos y de 850 de Chile (Torres, 2016, p. 1). Según las conclusiones, tres parecen ser los factores que han fallado en la enseñanza para la comprensión:

1. *Los profesores preparan a los estudiantes para leer letras y palabras.* Pero, sabemos bien que estas destrezas no garantizan la habilidad de comprender lo que se lee. Adicionalmente, en la investigación de Uccelli se concluye que los docentes tampoco guían las lecturas y que preocupa que:

El lenguaje usado con alta frecuencia en textos escolares es inaccesible para muchos estudiantes incluso en secundaria. Esto es muy importante para la práctica educativa porque usualmente se asume que ellos ya manejan ese lenguaje y, por lo tanto, estos problemas son típicamente invisibles para los educadores e investigadores (en PUCP, 2020, s/p).

2. *La ausencia de actividades extraescolares que potencien el aprendizaje de vocabulario no coloquial.* Uno de los inconvenientes de no procesar bien los textos académicos es la desconexión de los alumnos con las tareas escolares. En una investigación realizada en centros públicos y privados de diferentes regiones españolas, se grabaron las clases de 80 profesores de primaria y se constató que en el 60 % de los casos, los docentes no explican a sus alumnos el tipo de tema que van a leer y con qué elementos se van a encontrar (Torres, 2016, p. 1). En Ecuador, investigaciones futuras deberían contemplar estas orientaciones en el currículum. De ahí que, si no hay una acción continua en el fortalecimiento del lenguaje, las repercusiones de la falta de guía del docente serán dramáticas para el estudiante. Así, en palabras de Torres (2016): “No solo se descuelgan, sino que más adelante pueden tener problemas en su acceso a la universidad. Tienen que tener conciencia desde el principio de que los textos tienen diferentes estructuras; deben saber reconocer un texto comparativo” (p. 2). En las actividades extraescolares, también afectan en el proceso de adquisición del lenguaje el nivel socioeconómico de la familia. Al respecto, Uccelli precisa que:

No es lo mismo acudir por las tardes a clases de música o de teatro que estar en la calle jugando con otros chicos. El lenguaje se aprende por repetición y se necesita a alguien más experto que guíe la actividad. (Torres, 2016, p. 3)

3. *La falta de diálogo entre padres e hijos.* Según Uccelli, los estudiantes aprenden a hablar, hablando; sin embargo, los chicos tienen muy pocas oportunidades para discutir ideas, debatir temas controversiales o analizar textos literarios. De ahí que el diálogo en la casa y en el colegio, desde muy temprano y a lo largo del desarrollo, es crucial. No se trata de hablar de temas cotidianos, sino sobre ideas que requieran un lenguaje más preciso.

Luego del análisis de los límites del aprendizaje en la educación para la comprensión, prosigue la pregunta:

### ***¿Cómo aportan las HBP a la comprensión lectora?***

La literatura señala que, si las HBP se manejan con eficiencia le permiten al estudiante construir y organizar su conocimiento y aplicarlo con mayor eficacia en diversas situaciones. Estos procesos se producen en el interior de la mente y son fundamentales para procesar la información recibida. Sin embargo, para aplicar las HBP habría que primero transformar la base cultural en que se desarrolla el trabajo de aula y el entorno en el que se desenvuelven los actores de las instituciones educativas.

Adicionalmente, aún queda todavía una inquietud fundamental que resolver:

### ***¿Cómo se logra la comprensión de los textos cuando se aprenden las HBP?***

A medida que el estudiante desarrolla las HBP se generan dos procesos: *uno*, se provoca un conflicto cognitivo (dudas, interrogantes, cuestionamientos y reflexiones personales) en el estudiante; al aplicar él las HBP estas contribuyen a comprender los temas o problemas que se plantean en el aula. *Dos*, el estudiante alcanza un nivel más analítico y seguro con la información que está procesando, tanto así que le permite tomar decisiones informadas, elemento trascendental en el aprendizaje significativo.

Hay que considerar que las HBP se presentan en una organización jerárquica que va desde los niveles más básicos hasta el desarrollo de otras capacidades. Cuando alcanzan los procesos de *razonamiento*

o *integradores*: análisis, síntesis y evaluación, han logrado desarrollar procedimientos superiores y que son la base de las HAP (Habilidades Analíticas de Pensamiento).

Para evaluar el aprendizaje de las HBP se sugieren ejercicios de comprensión lectora en procura de que los estudiantes las conozcan, las apliquen y hagan transferencia de ellas a cualquier situación, tema o problema, a fin de lograr una mejor comprensión.

Es importante mencionar que, de acuerdo a los avances en materia educacional, se ha revelado que todo este mecanismo lo realiza el cerebro sin necesidad de estructurar o clasificar los procesos; sin embargo, la didáctica nos recomienda la separación y concienciación de cada una de las HBP para alcanzar un aprendizaje verdaderamente significativo. Por otro lado,

### ***¿Qué tiene que ver alcanzar la comprensión lectora a través de las HBP y fortalecer el pensamiento crítico?***

La comprensión lectora es la base del pensamiento crítico. De ahí que, para comprender un texto, se sugiere incorporar en el currículo las HBP que se ubican en el nivel prerreflexivo y que sirven para transitar en el mundo cotidiano. Por eso es importante que se reconozca su función social para que se sepan utilizar, y evidenciar la necesidad de aprenderlas antes de ir a la universidad, ya que son la base para los procesos de abstracción y tienen que dominarse para incursionar en las HAP<sup>5</sup>

### **3) El pensamiento crítico, la EPC y la metacognición como factores de aprendizaje**

Un antecedente importante que justifica el estudio de la problemática son los factores que explican el bajo desempeño en lectura en el Ecuador y que constan en el *Informe del Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)* del año 2019, publicado por Ineval en el 2022. En el documento se analizan los factores asociados con el desempeño de los estudiantes. Al respecto, se llegó a determinar que,

---

5 Las HAP son importantes porque en la Educación Superior se utilizan para detectar patrones, generar ideas, observar datos, recopilar datos, interpretar datos, integrar nueva información y sintetizar información. Las HBP y las HAP les permiten a los profesionales encontrar soluciones a diversos problemas y tomar decisiones concretas y planes de acción en una determinada situación.

dentro de los factores que intervienen de forma negativa en los promedios de los estudiantes, están: la repitencia, la inasistencia a la escuela y la disrupción en el aula. En este punto, nos interesa analizar uno de los factores asociados con la disrupción que es, entre otras interpretaciones, *la conducta de los docentes en el aula*, mencionado por Ibarrola-García en Vásquez *et al.* (2019, p. 4), como lo que sucede con “la acción educativa que se deja en manos de la improvisación de decisiones y que merecen ser bien pensadas, planificadas y evaluadas”.

### ***¿Cómo superar la disrupción en el aula?***

Superar la disrupción a la hora de enseñar la EPC tiene que ver con la labor del docente en aplicar estrategias variadas para que el estudiante use lo que sabe de una manera novedosa. En el diseño curricular es fundamental identificar, implementar y desarrollar cuatro aspectos importantes que Santiago Otálora (2009) propone:

- Tópicos generativos. Definidos como los temas, cuestionamientos, conceptos, ideas y problemas, entre otros, que proporcionan profundidad, significación, conexiones y una variedad de perspectivas suficientes para apoyar el desarrollo de la comprensión por parte de los estudiantes.
- Metas de comprensión. Son metas que identifican conceptos, procesos y habilidades en torno de los cuales se quiere que los estudiantes desarrollen comprensión. Se sugiere realizar evaluaciones para identificar en qué nivel de conocimiento están las HBP, y aplicar dichas habilidades en ejercicios periódicos.
- Desempeños de comprensión. “Son considerados como las actividades que se requieren para que los estudiantes usen el conocimiento de forma creativa e innovadora. En estas actividades los estudiantes muestran evidencias, reconfiguran, expanden y aplican lo que ya saben y, además, extrapolan y construyen a partir de los conocimientos previos. Estos desempeños contribuyen en la construcción y demostración de lo que el estudiante verdaderamente comprende” (Otálora, 2009, p. 4).
- Evaluación diagnóstica continua. Es fundamental que se propicie un proceso continuo de brindar a los estudiantes una respuesta clara sobre el trabajo desarrollado, y es una valoración necesaria para el docente en la identificación de nuevas actividades.

### ***¿Cómo apoya a este proceso la metacognición?***

La *metacognición* tiene características esenciales como lo es el autoconocimiento que deben tener los estudiantes en los avances de la comprensión de un texto. Este consiste en facilitar cada uno de los procesos que deben planificarse y regularse para mejorar continuamente la calidad de los aprendizajes<sup>6</sup>. Pero, por la observación sistemática de los procesos en el aula, se detectan deficiencias significativas en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que enfatizan el uso de la *metacognición* en la definición de metas de aprendizaje y en la organización estratégica para lograr y garantizar la mejora continua del proceso de aprender. Estas deficiencias constituyen una calidad baja en el desempeño del estudiantado. Incluso, los docentes y los estudiantes no conocen el término *metacognición*<sup>7</sup>.

### ***¿Cómo se define la metacognición?***

La *metacognición* alude al grado de conciencia y el conocimiento que las personas tienen sobre su propios procesos y eventos cognoscitivos; así como la habilidad para controlarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados de la tarea intelectual que estén ejecutando. (en Moreno *et al.*, 2022, p. 6)

En complemento al concepto de *metacognición*, para Klimenko y Alvares (2009, p. 17), el aprendizaje requiere el desarrollo de la capacidad de aprender mediante la toma de conciencia y la adquisición del conocimiento sobre las propias capacidades, habilidades y características particulares de los estudiantes, las cuales facilitan o dificultan el aprendizaje de determinadas tareas sobre los diferentes tipos de información y sus características. Asimismo, requiere de estrategias cognitivas para “aprender a regular su propio proceso de aprendizaje, supervisándolo y orientándolo de una manera independiente y autóno-

---

6 En el marco de esta problemática se aprecia la debilidad en la aplicación de la metacognición. La población estudiantil prefiere instrucciones específicas para eludir las tareas propias de la investigación en la construcción del aprendizaje y no se percibe que utilicen —en ese proceso— estrategias que faciliten y consoliden la gestión autónoma del aprendizaje.

7 Las características descritas identifican a un profesorado concentrado en transmitir determinada información a estudiantes pasivos.

ma” (Klimenko y Alvares, 2009, p. 8). Estas estrategias cognitivas tienen que ser explicadas por el/la docente para que en su aplicación tengan el resultado deseado.

## Conclusiones

Este ensayo pretende generar un diálogo entre los actores que diseñan y estructuran el currículo, la didáctica y las orientaciones que definen la epistemología de la Educación General Básica en el Ecuador, con el propósito de reflexionar y encontrar solución a los procesos de desaceleración de los aprendizajes de los estudiantes que, en las pruebas ERCE del 2019, alcanzaron los niveles mínimos de lectura.

### *¿Qué consecuencias trae para el alumno una baja comprensión lectora?*

Surgirán dificultades que se expresan en: una redacción deficiente, faltas de ortografía, vocabulario escaso, limitaciones en el desarrollo de la expresión oral, inseguridad en las relaciones interpersonales lo que puede llegar hasta la deserción escolar. De ahí que aparece la necesidad de realizar varios diagnósticos y ubicar algunas de las causas de los bajos desempeños de los estudiantes en la lectura. Se mencionan unas pocas.

*Uno*, la constatación de que en la educación ecuatoriana aún prevalece el paradigma tradicional memorístico en que el docente tiene un papel protagónico y el estudiante es un actor pasivo. Una educación basada en la memorización y no en la creación.<sup>8</sup> Es decir que no se aprovechan los avances tecnológicos y que, en concordancia con los postulados que promueve el Ministerio de Educación, son otros los factores de los que “no se habla” y que inciden en el bajo desempeño de los estudiantes, los cuales no se atienden por desconocimiento o por falta de voluntad política.

*Dos*, la reflexión sobre el *currículo oculto* es algo que no necesita mayor justificación. Desde hace un par de décadas se le ha otorgado una importancia decisiva, desde la aparición y desarrollo de lo que se ha llamado las Teorías de la Resistencia, surgidas en los años 80 y 90, cuyos representantes más notables son: Henry Giroux, Peter McLaren y Paulo

---

8 Hay estudios que refieren que en la enseñanza educativa en el Ecuador, “poco o nada [...] ha cambiado desde finales del siglo XIX” (Solís et al., 2019, p. 804).

Freire.<sup>9</sup> Tal como Giroux expresa en toda su obra, la preocupación central está en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los cuales:

Los grupos dominantes ponen sus mayores esfuerzos en una tarea de reproducción que no aspira sino a perpetuar, aunque lo haga por caminos sesgados y no siempre conscientes de su meta, las relaciones de poder que caracterizan el orden social en general. (Giroux, 2003, p. 2)

Por otro lado, Giroux también denuncia el papel reproductor de la escuela en el capitalismo y señala el fuerte énfasis del *currículo oculto* en la reproducción de las estructuras de poder, de clase, de género y en las actuales condiciones de vida. Asimismo, este educador-científico reconoce que los educadores radicales:

No han conseguido desarrollar un lenguaje que aborde las escuelas como ámbitos de posibilidad, donde los alumnos puedan ser educados a fin de ocupar lugares en la sociedad desde una posición que les dé poder, en vez de subordinarlos ideológica y económicamente. (p. 175)

Finalmente, Giroux propone la necesidad de adoptar una actitud crítica y, a la vez, propositiva, para transformar las condiciones en que se desenvuelven las cotidianidades de las escuelas. Por su parte, McLaren complementa la propuesta de Giroux cuando propone que el programa tiene que ser confeccionado por el docente junto con sus alumnos y otros actores de la comunidad educativa, de modo que el conocimiento sea construido a partir de la problematización de la vida cotidiana. Desde este punto de vista, la escuela pasa a ser un agente de transformación social (McLaren, 2012, p. 9).

### ***¿Cómo el pensamiento crítico puede contribuir a la EPC?***

Acudir al pensamiento crítico en nuestras comunidades educativas amerita asumir decisiones iniciales urgentes que nos lleven a una

-----  
9 El principio que orienta la propuesta de Freire es trabajar en la escuela el proceso de concienciación, desarrollando la curiosidad y la crítica en los alumnos; esto supone apoyar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para decidir por sí mismos qué aprender, cuándo y cómo, de acuerdo con su realidad. Por su parte, la pedagogía crítica de Peter McLaren ayuda a comprender que el trabajo escolar trasciende los límites del aula, ya que “busca articular la teoría educativa con un proyecto político de transformación para enfrentar al capitalismo” (McLaren, 2012, contraportada).

exhaustiva revisión bibliográfica y que se reconozca ampliamente la existencia del *currículo oculto*. También, el pensamiento crítico provee de cierta estrategia o herramienta como la *deconstrucción*, que hurga en la articulación de los significados de algún relato, en la imagen que aparece entre los intersticios de un contenido, y busca en los significados lo que acontece en las cotidianidades del aula.

### ***¿Cómo aplicamos la deconstrucción en los contenidos y en las prácticas educativas?***

Respondemos en palabras de Ortiz y Lanceros que dicen:

Desmontando lo que se ha edificado, construido, elaborado pero no con vistas a destruirlo, sino a fin de comprobar cómo está hecho ese algo, cómo se ensamblan y se articulan sus piezas, cuáles son los estratos ocultos que lo constituyen, pero también cuáles son las fuerzas no controladas que ahí obran. (2006, p. 1)

Por otro lado,

### ***¿Cómo fortalecemos los procesos mentales de los estudiantes para que comprendan mejor los contenidos?***

Las *HBP* expresan las ideas con claridad, argumentan a partir de la lógica, simbolizan situaciones, recuperan experiencias pasadas y realizan síntesis de lo que se está analizando. Cada habilidad puede describirse en función del desempeño que puede alcanzar el sujeto para organizar mejor la información y ordenar las ideas cuando se trata de revisar los textos de lectura.

### ***Finalmente, ¿cómo las estrategias metacognitivas ayudan a los estudiantes a pensar por sí mismos y a no estar solo acumulando conocimientos?***

La *metacognición* permite al estudiante asumir la responsabilidad del aprendizaje, mantener una actitud crítica sobre la información, sobre el conocimiento y sobre sus propias estrategias de aprendizaje y desarrollar procesos evaluativos interpersonales que, finalmente, facilitan la comprensión del conocimiento.

## Recomendaciones

- Es determinante una actitud crítica ante los sistemas de aprendizaje actuales para que se generen procesos de transformación profunda, fundamentalmente relacionados con aspectos socioculturales de los actores en las instituciones educativas, con la intención de modificar comportamientos, creencias, actitudes que nos lleven a redefinir el currículo y la didáctica de otra manera. Es muy común que el tecnócrata que trabaja en los contenidos de la educación y los docentes de una institución educativa, ignoren con frecuencia el modo como perciben los alumnos sus clases, o de qué forma comprenden lo que se les presenta como contenidos, y cuáles son las mediaciones del conocimiento entre los mismos docentes y los estudiantes.
- Para que el alumno comprenda un tema o problema, el docente tiene que llevar adelante una serie de acciones o desempeños que le permitan evaluar si el estudiante comprende; al mismo tiempo, enlazar el tema o la situación planteada con los conocimientos previos del estudiante o bien transformar y conectar la información de forma coherente con otras. Así, el estudiante va a asimilar nuevo conocimiento y estará en capacidad de resolver problemas en situaciones nuevas o desconocidas.
- De forma complementaria, la EPC plantea que el docente fomente “procesos continuos y acciones inteligentemente organizadas y planeadas que deben conducir a un desempeño propositivo y creativo en el individuo” (Otálora, 2009, p. 1). Estos desempeños, si son llevados a la práctica, van a contribuir a la demostración de que el estudiante verdaderamente comprende.
- Aprender a pensar de forma estructurada y consciente e innovar nuestra forma de entender la EPC, amerita adoptar una postura abierta y flexible y aplicar el pluralismo y la democracia en las relaciones, con el propósito de comprometer a los actores educativos a transformar la educación tradicional en una educación crítica, humanizadora y liberadora.

## Referencias bibliográficas

- EducarChile. (s/f). *Enseñanza para la comprensión (EpC)*. Fundación Chile; Ministerio de Educación de Chile. <https://urlc.net/ICEk>
- Franca, J. (2019, 2 de julio). *Henry Giroux: Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella*. CCCBLAB Investigación e innovación en cultura, Dossier Entrevistas CCCB. <https://urlc.net/KNNq>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores. <https://urlc.net/ICqB>
- González, L. (2006). *La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux*. Sinéctica Revista Electrónica de Educación, 29, 83-87. <https://urlc.net/KNIu>
- INEVAL. (2022, agosto). *ERCE, Cuarto estudio regional comparativo y explicativo ERCE (2019)*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL; Unesco; LLECE. <https://urlc.net/KNrW>
- Klimenko, O. y Alvares, J. (2009). *Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas*. *Educación y Educadores*, 12(2). Universidad de la Sabana. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002>
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Herramienta Ediciones. <https://urlc.net/KR1P>
- Moreno, J., Arbulú, C., Montenegro, L. (2021). *La metacognición como factor de desarrollo de competencias en la educación peruana*. *Revista Educación*, 46(1). Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/journal/440/44068165006/html/>
- López, N. y Sánchez, L. (2010). *El aburrimiento en clases*. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 6(1, 2). <https://urlc.net/KO9D>
- Ortiz, A. y Lanceros, P. (2006). *Diccionario de Hermenéutica*. Universidad de Deusto.
- Otálora, S. (2009). *La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes*. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, 3, 121-130. <https://urlc.net/IFGc>
- Pineda, A. (2001). *El modelo de propaganda de Noam Chomsky: medios mainstream y control del pensamiento*. *Ámbitos Revista andaluza de comunicación*, 6. <https://urlc.net/ICto>
- PUCP (2020, 4 de noviembre). *La docente de la Universidad de Harvard Paola Uccelli dará una charla en la PUCP*. PuntoEdu de la Pontificia

- Universidad Católica del Perú. <https://puntoedu.pucp.edu.pe/noticia/la-docente-de-la-universidad-de-harvard-paola-uccelli>
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008, 8-11 de enero). *Intervenir para transferir en pensamiento crítico*. Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico, Santiago de Chile, Chile. <https://urlc.net/KN13>
- Sánchez, H. (2013). *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico*. Primera parte. *Horizonte de la ciencia*, 3(4), 21-25. <https://urlc.net/KNYi>
- Santamaría, J. (2005). *La estrategia de la deconstrucción*. In *memoriam de Jacques Derrida. Notas y Comentarios*. Estudios Filosóficos. <https://www.google.com/search?q=Santamar%C3%ADa%2C+J.+%282005%29.+La+estrategia+de+la+deconstrucci%C3%B3n>.
- Solís, M., San Andrés, E. y Pazmiño, M. (2019). *Esfero rojo, esfero azul: Un enfoque tradicional de la educación actual en el Ecuador*. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, Año IV, IV(8), julio – diciembre. <https://urlc.net/KQY3>
- Torres, A. (2016). *Por qué no entendemos lo que leemos*. Artículo publicado en *Diario El País*, España. [https://elpais.com/economia/2016/01/11/actualidad/1452504086\\_366478](https://elpais.com/economia/2016/01/11/actualidad/1452504086_366478)
- Vásquez, S., Colque, E. y Villanueva, W. (2019). *La disrupción escolar: un buen pretexto para las reflexiones docentes*. *Revista de Investigación*, 9(3). Universidad Peruana Unión. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467663401006/html/#:~:text=Por%20ello%2C%20que%20la%20>

## **Autora**

### ***Lucía Hidalgo López***

Socióloga. Magíster en Ciencias Políticas y Administración Pública. Especialista y Magíster en Gerencia Educativa. Docente de bachillerato y universidades. Directora Académica de la Fundación SEHR. Líneas de investigación: nuevos paradigmas educativos contemporáneos, violencia escolar y cambio cultural, currículo oculto, pensamiento crítico, escolarización neoliberal, Educación Intercultural Bilingüe.



# **Intervención educativa ambiental para mejorar la percepción de niños sobre las serpientes**

## **Estudio de caso en la escuela Amauta**

*Lisbeth Quezada-Cueva*

lisbethqc1998@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-2876-1003>

*Helena España-Loaiza*

helena.espana@epn.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1491-9272>

*Aura Paucar-Cabrera*

aurapaucar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4277-4146>

### **Resumen**

La educación ambiental en niños es fundamental ya que la conexión con la naturaleza y la narración promueven valores morales y cognitivos referidos al cuidado de la naturaleza. El objetivo del presente estudio fue evaluar una intervención educativa ambiental en la percepción de los niños sobre las serpientes a través de instrumentos que determinan la conexión de los niños con la naturaleza. Con este fin se aplicó un diseño pre- y post test en dos grupos de niños "menores" (n=13; tercero y cuarto año) y "mayores" (n=16; quinto y sexto año) de la Escuela de Educación Básica Amauta, ubicada en la Reserva Privada Madrigal del Podocarpus, Loja, Ecuador, que tiene un currículo centrado en la exploración y contacto continuo con la naturaleza. La intervención ambiental consistió en divulgar un cuento ilustrado sobre serpientes, crear disfraces y realizar juegos relacionados con el cuento como herramientas de educación ambiental con el fin de usar cuatro instrumentos de medición de la conexión con la naturaleza (nivel de biofilia, percepción ambiental, percepción hacia las serpientes e inclusión de la naturaleza en uno mismo). La intervención educativa en la escuela Amauta fue efectiva en la percepción de los niños hacia las serpientes en los grupos de "menores" y "mayores" ( $p=0,005$  y  $p=0,016$ , respectivamente) y en el nivel de biofilia ( $p=0,01$ ) del grupo de "mayores", para los demás instrumentos se presentaron diferencias significativas. Se evidencia la necesidad de interven-

ciones similares a la de este estudio para fomentar sentimientos positivos hacia la naturaleza. Asimismo, la efectividad de la intervención hace posible adaptarla para otras especies con el fin de formar ciudadanos ambientalmente responsables y empáticos con los seres vivos.

## Palabras clave

Educación ambiental, cuento ilustrado, percepción hacia serpientes, biofilia.

## Introducción

Las serpientes prestan varios servicios ecológicos a las personas; uno de ellos es el control biológico de plagas como ratones, que transmiten enfermedades y afectan a la agricultura. Sin embargo, continuamente han sido objeto de persecución y actitudes negativas que han ocasionado que muchas de ellas estén amenazadas, pues el miedo, la aversión y la creencia de que todas las serpientes son malas tiene una estrecha relación con la baja tolerancia hacia las serpientes. Por otro lado, una mayor tolerancia a estos reptiles se asocia con una reducción en la probabilidad de matar serpientes de forma intencional, por lo que las intervenciones de educación sobre el manejo de la vida silvestre son fundamentales para cambiar las actitudes y disminuir la matanza intencional de serpientes (Onyishi *et al.*, 2021).

A través de la educación ambiental es posible solucionar problemas como el desconocimiento sobre especies endémicas y de gran valor para la conservación (Piedra Castro *et al.*, 2017); esto también lo indica Campos (2012), quien afirma que la educación ambiental en las escuelas primarias beneficia a la conservación de las especies. Los niños y adolescentes conocen algunas especies principalmente domésticas y ornamentales, pero están poco familiarizados con fauna y flora nativas con problemas de conservación, como es el caso de las serpientes que son especies consideradas no carismáticas, pero que también cumplen funciones importantes dentro de los ecosistemas. La rapidez con la que se pierde biodiversidad en la actualidad hace necesario que se implementen en las escuelas temas sobre el equilibrio y la funcionalidad de los ecosistemas y cómo los seres humanos afectan ese equilibrio con sus actividades de producción y consumo.

Ardoin y Bowers (2020) mencionan en su artículo que la educación ambiental en la niñez temprana cada vez es objeto de más investigaciones, pues los desafíos ambientales persisten y se han documentado

muchos beneficios de las experiencias en la naturaleza con niños y bebés, como el desarrollo de la alfabetización ambiental, el desarrollo cognitivo y el desarrollo social y emocional. De igual forma Botirova y Qodirova (2022) afirman que en la primera infancia de los niños (nacimiento a 8 años) es fundamental que la educación que reciban esté estrechamente relacionada con el contenido de educación ambiental. En niños en edad preescolar los conocimientos ecológicos que reciban les ayudarán a adquirir y dominar con facilidad las ciencias ambientales y a su vez a desarrollar actitudes positivas hacia la naturaleza, pues a esa edad los niños perciben el mundo como un todo, lo que beneficia que en ellos se desarrolle una cosmovisión ecológica.

Por otra parte, los conocimientos que adquieren durante la infancia definen el comportamiento del adulto con su entorno por el resto de su vida, y generalmente son los padres quienes transmiten a sus hijos información negativa sobre las serpientes, lo que genera en el niño miedo y aversión hacia estos animales; además, está presente la idea de que son la representación del mal según la Biblia (Aguilar López, 2016). Otra razón muy importante para educar a los niños acerca de estos reptiles es que el conocimiento contribuirá a disminuir accidentes ofídicos. En 2017, la Organización Mundial de la Salud (Universidad de Costa Rica, 2017), declaró enfermedad tropical desatendida al envenenamiento por mordedura de serpiente: según dicha organización las mordeduras de serpientes causan aproximadamente entre 81 000 y 138 000 muertes al año, y varios casos requieren la amputación de miembros que inclusive pueden causar discapacidades permanentes. Así mismo, la OMS manifiesta que los más afectados son los trabajadores agrícolas y los niños, siendo estos últimos los más perjudicados debido a su menor masa corporal.

La curiosidad innata que los niños poseen por las plantas, los animales, el agua, la tierra y otros fenómenos naturales permite que la educación ambiental en esta etapa de la vida sea particularmente poderosa y es importante que esto sea aprovechado por los educadores ambientales (NAAEE, 2010). Se han descrito diversas estrategias para impartir este conocimiento a los niños, una de ellas es mediante cuentos ilustrados. Salmerón Vélchez (2004) menciona que los cuentos tienen gran influencia en el desarrollo de los niños, especialmente en las áreas afectiva, emocional y social, por lo que se considera al cuento un instrumento transmisor de cultura y valores. De igual manera, los cuentos ilustrados tienen un enfoque pedagógico debido a que fomentan el

desarrollo de habilidades en la alfabetización del niño, pues favorecen su desenvolvimiento cognitivo, lingüístico y moral (Kümmerling-Meibauer, 2018).

Además, el aprendizaje se torna enriquecedor cuando se con-  
juga con juegos, ya que los juegos fomentan el equilibrio emocional y  
enérgico del niño, así como también el desarrollo de sus capacidades  
intelectuales, sociales y creativas (Freire, 2011). Por otra parte, según  
Luff (2018), en los entornos al aire libre los niños tienen la oportuni-  
dad de aprender de la experiencia sensorial acerca de los fenómenos de  
una manera mucho más satisfactoria que dentro de un espacio cerrado.  
Por tal razón los juegos y el aprendizaje en el exterior se convierten en  
herramientas valiosas para la educación ambiental en niños, creando  
en ellos una conciencia ambiental que perdurará dado que la forma en  
la que las personas piensan sobre la naturaleza y los tipos de relaciones  
que desarrollan con ella están determinados por la educación (Frantz  
y Mayer, 2014).

En el presente estudio, se evaluó una intervención educativa  
ambiental en la Escuela de Educación Básica Amauta para mejorar la  
percepción hacia las serpientes de la Reserva Madrigal del Podocarpus  
mediante el uso de un cuento ilustrado, la creación de disfraces y juegos  
relacionados con el cuento.<sup>1</sup> Para este fin se utilizó la guía elaborada  
por Salazar *et al.* (2020) con modificaciones, para medir las conexiones  
de los niños con la naturaleza por medio de entrevistas y escalas de  
medición de la biofilia, la percepción ambiental, su percepción sobre las  
serpientes y la inclusión de sí mismos en la naturaleza. La guía contie-  
ne herramientas y enfoques que pueden ser utilizados para evaluar la  
conexión con la naturaleza.

## Desarrollo

El presente estudio estuvo focalizado en niños y niñas de entre 7  
y 10 años de edad de acuerdo a las recomendaciones de la Asociación  
Norteamericana de Educación Ambiental *Programas de educación*

---

1 Agradecemos a la Escuela de Educación Básica Amauta, a su directora Elsa Tapia  
y a los maestros de la institución educativa por su amabilidad y su predisposición  
al momento del desarrollo del estudio. Agradecemos a Marek Castel (Reserva  
Madrigal del Podocarpus) y Diego Armijos (UTPL) por la información taxonómica  
y biológica acerca de las serpientes de la reserva para el cuento.

*ambiental en la primera infancia: Lineamientos para la excelencia NAAEE* (2010). La intervención se desarrolló en dos grupos de niños “menores” (n=13; tercero y cuarto grado) y “mayores” (n=16; quinto y sexto grado) de la Escuela de Educación Básica (EEB) Amauta que se encuentra dentro de la Reserva privada Madrigal del Podocarpus ubicada en la Comunidad El Carmen, en Zamora Huayco Alto a 15 minutos de la Ciudad de Loja, Ecuador.

## **Antecedentes de la Escuela de Educación Básica Amauta**

De acuerdo con la comunicación verbal de Elsa Tapia, directora de la EEB Amauta, esta escuela tiene como visión ser una comunidad educativa que aprende mediante procesos de participación entre estudiantes, docentes y familias, desarrollando hábitos de convivencia saludables en un ambiente motivador y solidario. Procura contribuir a la humanización valorando la diversidad cultural y respetando las capacidades diferentes en cada uno de los momentos en que se realiza el proceso educativo haciendo uso de escenarios reales, propiciando encuentros familiares, culturales, cívicos y privilegiando la relación de respeto a la naturaleza y la sociedad.

## **Elaboración de un cuento ilustrado sobre las serpientes de la Reserva Madrigal del Podocarpus y herramientas para actividades lúdicas de educación ambiental**

Se elaboró un cuento de 32 páginas, que además contenía un apartado sobre los accidentes ofídicos y su prevención, siguiendo la metodología de la ilustradora Valentina Toro en EAFIT (2017), quien indica que un cuento adecuado para niños no debe exceder las 28 a 32 páginas, con el fin de no provocarles desinterés ni aburrimiento.

Se elaboraron 23 ilustraciones realistas de las cinco especies de ofidios de la Reserva Madrigal, dentro de contextos asemejados a la realidad. El objetivo era promover el aprendizaje del mundo biológico (Waxman *et al.*, 2014) y la adquisición temprana por parte de los niños de conocimientos sobre hechos biológicos a través de los libros, como medio para fomentar el razonamiento analógico necesario para adquirir conocimientos científicos en el futuro (Strouse *et al.*, 2018).

Se incluyeron un máximo de dos ilustraciones por página, de acuerdo con Flack y Horst (2018), con la finalidad de evitar una sobre-

carga cognitiva por exceso de imágenes grandes que pudiera interrumpir el aprendizaje.

Para decorar el cuento se emplearon hojas y flores silvestres secas, cuero, madera y en la portada se incluyeron cinco especies de serpientes: Culebra tierrera de Carrión (*Atractus carrioni*); Culebra boba (*Erythrolamprus fraseri*); Serpiente corredora de Simons (*Incaspis simonsii*); Boa pigmea suroriental (*Tropidophis taczanowskyi*); y Macanchis (*Bothrocophias lojana*). En la contraportada se ilustró nuevamente la serpiente venenosa Macanchis debido a que es la protagonista del cuento y a que por su condición generalmente es despreciada por las personas; su protagonismo en la historia busca cambiar en los niños la percepción negativa hacia esta especie. Finalmente, se elaboraron disfraces con fomi y cartón reciclado de especies animales existentes en el entorno; dentro de estos animales se representaron las cinco especies de serpientes antes mencionadas, caracoles y mariposa. Entre las especies vegetales, los disfraces representaron hongos existentes en la provincia de Loja, un árbol y una flor, además de una nube y el sol. Así mismo se elaboró un juego de memoria que consistió en 100 tarjetas de cartón reciclado en las cuales se pegaron imágenes impresas repetidas de las cinco especies de serpientes.

## **Evaluación de la conexión de los niños con la naturaleza en el sitio de estudio EEB Amauta**

Para evaluar la conexión con la naturaleza se utilizó un diseño semicuantitativo de pre- y post test. El pre- y post test estuvo compuesto por instrumentos fiables y válidos como: entrevista sobre biofilia (alfa de Cronbach de 0,69) que midió el nivel de biofilia; escala de percepción ambiental de los niños; escala de percepción hacia las serpientes (estas dos con un alfa de Cronbach de 0,80); e inclusión de la naturaleza en uno mismo. Este último instrumento fue validado por su correlación positiva con puntuaciones en otras escalas que miden actitudes y comportamientos ambientales; sin embargo, su confiabilidad interna no se puede determinar porque es una prueba de un solo elemento. Los instrumentos del presente estudio fueron obtenidos de la *Guía del profesional para la evaluación de la conexión con la naturaleza* de la NAAE (Salazar *et al.*, 2020). Los resultados entre pre- y post test de los grupos menores y mayores de la EEB Amauta se compararon con la prueba de rangos de signo de Wilcoxon con un nivel de significancia del 0,05 %, por ser dos muestras relacionadas entre sí.

## **Intervención educativa a niños de cada rango de edad de la EEB Amauta**

A continuación se exponen las distintas intervenciones realizadas:

Introducción al mundo de los reptiles con presentaciones y videos educativos.

- Durante la presentación de los videos educativos los niños se mostraron atentos e interesados en memorizar los nombres comunes de las serpientes del cuento. Una vez concluida la presentación muchos niños levantaron sus manos para hacer preguntas sobre las serpientes. Muchas de las preguntas que surgieron fueron acerca del hábitat de las serpientes, su reproducción, especies de serpientes venenosas, y además muchos niños se mostraron entusiasmados en contar sus experiencias con las serpientes en la naturaleza, muchos mencionaron que habían visto serpientes en las excursiones que realizaban frecuentemente en la escuela y en los viajes que habían realizado con sus familias.

Jugando a conocer especies (juego del Memory).

- En el desarrollo del juego se observó que los niños ya conocían cómo funcionaba el juego por lo que no fue necesario explicar sus reglas. Se observó también que los niños se divirtieron jugando y aprendiendo los nombres de las serpientes, pues en repetidas ocasiones preguntaron el nombre de las serpientes de las fichas que tenían en sus manos para asegurarse de que las habían nombrado correctamente.

Presentación del libro ilustrado.

- Todos los niños se mostraron muy interesados en la historia de Canek y las serpientes de El Madrigal, algunos de los niños leyeron en voz alta para que los compañeros junto a ellos pudieran escuchar la historia también. Se observó mucho interés en las ilustraciones de las serpientes y de los animales que aparecen en el libro, así mismo hubo muchas preguntas acerca de cuáles serpientes del cuento eran venenosas y cuáles no, también se mostraron sorprendidos al enterarse de que las serpientes del cuento pertenecían a la provincia de Loja.

### Juego de roles.

- Cuando se les mencionó a los niños acerca de los disfraces que iban a usar para el juego de roles, todos se mostraron muy contentos al seleccionar el disfraz que usarían y se interesaron en ir a jugar en los senderos de la reserva. Muchos de los niños querían usar los disfraces de serpientes, en especial el disfraz de la serpiente protagonista del cuento, por lo que se les propuso que intercambiaran los disfraces a lo largo del juego, para que de esa manera todos los niños interesados pudieran usarlos. Los niños realizaron muchas preguntas mientras asumían el papel de serpientes, entre las preguntas más comunes fueron “¿Cómo se llama la serpiente que soy yo? ¿Soy una serpiente venenosa? ¿Cuál es mi alimento? ¿Dónde vivo? ¿Las serpientes comen hongos? ¿Me puedo comer a mi compañero que es un hongo?”, incluso uno de los niños se arrastró por el suelo mientras asumía el papel de serpiente.

### Construyendo un modelo.

- Se solicitó a los niños que construyeran un minimundo con materiales de la naturaleza. En la creación de modelos los niños estuvieron muy entusiasmados en ir a buscar materiales de la naturaleza, muchos de ellos treparon a los árboles y recogieron musgo, hojas, semillas de árboles, flores e inclusive usaron arcilla, arena, tierra y piedras.

### Hacer arte.

- Durante la actividad Hacer arte, los niños dibujaron serpientes en la naturaleza; aquí aproximadamente el 75 % de los niños del grupo menores recordaron el nombre común de las serpientes y lo anotaron en sus dibujos.

## Evaluación de la conexión a la naturaleza posterior a la exposición del cuento y a las actividades lúdicas

Posteriormente al desarrollo de la intervención educativa en el sitio de estudio EEB Amauta, se aplicaron los mismos instrumentos del pretest en esta escuela para comparar el antes y el después de la intervención.

Instrumento 1. Entrevista sobre biofilia en EEB Amauta

En cuanto al interés que los niños tienen por aprender sobre animales salvajes y otros seres vivos, la comodidad de estar en la naturaleza, de estar cerca de ella y el disfrute sensorial en la naturaleza, el grupo menores (tercer y cuarto grado) no presentó diferencias significativas, mientras que para el grupo mayores (quinto y sexto) se obtuvo un incremento en el nivel de biofilia, es decir que la intervención educativa tuvo un efecto positivo en la biofilia de los estudiantes ( $p=0,10$ ). Ver la tabla 1.

**Tabla 1**

*Nivel de biofilia de los pre- y post test del grupo menores (tercer y cuarto grado) y grupo mayores (quinto y sexto grado) de la EEB Amauta*

Nivel de Biofilia Grupo menores (n=13)					
Nivel	Intervalo	Pre Test		Pre Test	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de Biofilia	0 a 5	1	7,7	0	0,0
Ni baja ni alta Biofilia	6	1	7,7	2	15,4
Alto nivel de Biofilia	7 a 11	11	84,6	11	84,6
Nivel de Biofilia Grupo mayores (n=16)					
Nivel	Intervalo	Pre Test		Pre Test	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de Biofilia	0 a 5	1	6,3	0	0,0
Ni baja ni alta Biofilia	6	2	12,5	1	6,3
Alto nivel de Biofilia	7 a 11	13	81,3	15	93,8

Instrumento 2. Escala de percepción ambiental de los niños en EEB Amauta

En cuanto a los intereses personales de los niños por la naturaleza (ecoafinidad) y sus actitudes y preocupación ambiental (conciencia ecológica) no se presentaron diferencias significativas en ambos grupos. Sin embargo, se puede observar la leve tendencia a la disminución en el grupo menores (tercer y cuarto grado) y una tendencia de incremento para el grupo mayores (quinto y sexto grado), es decir que la intervención no tuvo un efecto en la percepción de los niños. Ver tabla 2.

**Tabla 2**

*Percepción ambiental de los pre- y post test del grupo menores (tercer y cuarto grado) y grupo mayores (quinto y sexto grado) de la EEB Amauta*

Percepción Ambiental Grupo menores (n=13)					
Nivel	Intervalo	Pre Test		Pre Test	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de conexión con ambiente	1 a 2	0	0	0	0
Ni baja ni alta conexión ambiental	3	0	0	1	7,7
Alto nivel de conexión	4 a 5	13	100	12	92,3
Percepción Ambiental Grupo Mayores (n=16)					
Nivel	Intervalo	Pre Test		Pre Test	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de conexión con ambiente	1 a 2	0	0	0	0
Ni baja ni alta conexión con ambiente	3	3	18,8	2	12,5
Alto nivel de conexión con ambiente	4 a 5	13	81,3	14	87,5

Instrumento 3. Escala de percepción hacia las serpientes en EEB Amauta

En cuanto a los intereses personales de los niños y sus actitudes y preocupaciones por las serpientes, el grupo menor (tercer y cuarto

grado) presentó significancia estadística ( $p=0,005$ ) con un incremento en el nivel de percepción de las serpientes. Un resultado semejante ocurrió con el grupo mayores (quinto y sexto grado) ( $p= 0,016$ ), es decir que la intervención educativa sí influyó en la percepción hacia las serpientes. Ver tabla 3.

**Tabla 3**

*Percepción hacia las serpientes de los pre- y post test del grupo menores (tercer y cuarto grado) y grupo mayores (quinto y sexto grado) de la EEB Amauta*

Percepción hacia las serpientes Grupo menores (n=13)					
Nivel	Intervalo	Pre Test		Pre Test	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de conexión con serpientes	1 a 2	0	0,0	0	0,0
Ni baja ni alta conexión con serpientes	3	2	15,4	1	7,7
Alta conexión con serpientes	4 a 5	11	84,6	12	92,3
Percepción hacia las serpientes Grupo mayores (n=16)					
Nivel	Intervalo	Pre Test		Pre Test	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de conexión con serpientes	1 a 2	1	6,3	0	0,0
Ni baja ni alta conexión con serpientes	3	7	43,8	7	43,8
Alta conexión con serpientes	4 a 5	8	50,0	9	56,3

Instrumento 4. Inclusión de la naturaleza en uno mismo en EEB Amauta

En cuanto a la inclusión de los niños con la naturaleza, que significa hasta qué punto incluyen la naturaleza en sí mismos, tanto para el grupo menores (tercer y cuarto grado) como mayores no se presentaron diferencias significativas, por lo que la intervención educativa no tuvo efecto alguno en como perciben a la naturaleza en ellos mismos. Ver tabla 4.

**Tabla 4**

*Inclusión de la naturaleza en uno mismo en los pre- y post test del grupo menores (tercer y cuarto grado) y grupo mayores (quinto y sexto grado) de la EEB Amauta*

<b>Inclusión de la naturaleza Grupo menores (n=13)</b>					
<b>Nivel</b>	<b>Codificación</b>	<b>Pre Test</b>		<b>Pre Test</b>	
		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Cercano	1	0	0,0	0	0,0
Algo relacionado	2	1	7,7	1	7,7
Muy relacionado	3	1	7,7	1	7,7
Uno mismo	4	11	84,6	11	84,6

<b>Inclusión de la naturaleza Grupo mayores (n=16)</b>					
<b>Nivel</b>	<b>Codificación</b>	<b>Pre Test</b>		<b>Pre Test</b>	
		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Cercano	1	0	0,0	0	0,0
Algo relacionado	2	1	6,3	0	0,0
Muy relacionado	3	8	50,0	10	62,5
Uno mismo	4	7	43,8	6	37,5

## Conclusiones

Los cuentos ilustrados y las actividades lúdicas han demostrado ser herramientas muy importantes en la educación ambiental de los niños, a través de los cuales pueden adquirir valores y conocer su entorno natural. En la educación ambiental se busca concientizar a la población acerca de los problemas ambientales de hoy en día, y la educación ambiental en niños es fundamental para que en un futuro se conviertan en personas ambientalmente responsables y empáticas con los demás seres vivos.

La educación ambiental en las escuelas es muy importante, pues es la única manera de formar ciudadanos responsables e informados. Hoy en día existen muchos problemas ambientales como la contaminación del agua, del aire, del suelo, tráfico ilegal de fauna silvestre, deforestación, etc. que pueden manejarse o mitigarse a través de la educación ambiental, la que debería ser implementada en las escuelas primarias mediante intervenciones similares a la que se presentó en este estudio. Los seres humanos tienden a pensar y actuar de acuerdo a como han sido educados en su infancia, y generalmente los niños son educados lejos de los entornos naturales y sin conocimientos ambientales.

La percepción de un niño puede mejorar con la ayuda de cuentos ilustrados, historias divertidas y juegos con los que pueda sentirse identificado. En la presente investigación se demostró cómo la percepción de los niños puede mejorar gracias a los libros ilustrados, los juegos y a hacer arte, sin importar si el animal del que trata el cuento es uno impopular como la serpiente.

Por último, es importante mencionar que instituciones educativas como la EEB Amauta realizan una importante labor en pro de la conservación de las distintas especies de animales y plantas de la provincia de Loja, pues no solo enseñan a sus estudiantes la importancia de la conservación de las especies sino que buscan promover el sentido de inclusión de la naturaleza en la sociedad con distintos programas de educación ambiental como excursiones, días de campo, cursos vacacionales para niños, observación de animales y plantas con la guía de profesionales, entre otras actividades al aire libre muy interesantes.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar López, J. L. (2016). Las serpientes no son como las pintan. *Ciencia*, 67(2), 6-13. <https://shre.ink/DdvW>
- Ardoin, N. M. y Bowers, A. W. (2020, julio). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353. <https://urlc.net/IGgS>
- Botirova, N. A. y Qodirova, N. Z. (2022, 31 de mayo). Pedagogical Importance of Ecological Education of Preschool Children Main Part. *Indonesian Journal of Education Methods Development*. <https://shre.ink/Ddvr>
- Campos, C. (2012, abril). Los niños y la biodiversidad: ¿qué especies conocen y cuáles son las fuentes de conocimiento sobre la biodiversidad que utilizan los estudiantes? Un aporte para definir estrategias educativas. *Revista Boletín Biológica*, 24, 4-9. <https://urlc.net/IGfi>

- EAFIT. (2017). *Cuentos infantiles e ilustración* [Video didáctico]. Universidad EAFIT; YouTube. <https://shre.ink/Ddy7>
- Flack, Z. M. y Horst, J. S. (2018). Two sides to every story: Children learn words better from one storybook page at a time. *Infant and Child Development*, 27(1), 1–12. <https://shre.ink/Ddyr>
- Frantz, C. y Mayer, F. S. (2014). The importance of connection to nature in assessing environmental education programs. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 85–89. <https://shre.ink/DdCT>
- Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.
- Kümmerling-Meibauer, B. (ed.). (2018). *The Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge. <https://shre.ink/DdC3>
- Luff, P. (2018). Early childhood education for sustainability: origins and inspirations in the work of John Dewey. *Education 3-13*, 46(4), 447–455. <https://shre.ink/DdC8>
- NAAEE. (2010). *Early Childhood Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence* [Programas de educación ambiental en la primera infancia: Lineamientos para la excelencia]. North American Association for Environmental Education (NAAEE). <https://shre.ink/DdCN>
- Onyishi, I. E., Nwonyi, S. K., Pazda, A. y Prokop, P. (2021). Attitudes and behaviour toward snakes on the part of Igbo people in southeastern Nigeria. *Science of the Total Environment*, 763. <https://urlc.net/IGdm>
- Piedra Castro, L., Vargas Ramirez, M. y Campos Ovarés, L. (2017). Las cuencas urbanas y su fauna: el caso del río Pirro, Heredia, Costa Rica. *Biocenosis*, 31(1-2), 58-61. <https://urlc.net/IGeC>
- Salazar, G., Kunkle, K. y Monroe, M. (2020). *Practitioner guide to assessing connection to nature* [Guía del profesional para la evaluación de la conexión con la naturaleza]. North American Association for Environmental Education (NAAEE). <https://shre.ink/DdC9>
- Salmerón Vélchez, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. <https://shre.ink/DdCZ>
- Strouse, G. A., Nyhout, A. y Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in Psychology*, 9(art. 50), 1–14. <https://shre.ink/DdyD>

- Universidad de Costa Rica. (2017, junio 22). OMS incluye los envenenamientos por mordedura de serpiente como enfermedad desatendida. Noticia. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/06/22/oms-incluye-los-envenenamientos-por-mordedura-de-serpiente-como-enfermedad-desatendida>.
- Waxman, S. R., Herrmann, P., Woodring, J. y Medin, D. L. (2014). Humans (really) are animals: Picture-book reading influences 5-year-old urban children's construal of the relation between humans and non-human animals. *Frontiers in Psychology*, 5(art. 172), 1-8. <https://shre.ink/Ddyg>

## **Autoras**

### ***Lisbeth Quezada-Cueva***

Universidad Nacional de Loja. Ingeniera en Manejo y Conservación del Medio Ambiente por la Universidad Nacional de Loja. Docente en la carrera de Ingeniería en Manejo y Conservación del Medio Ambiente. Realiza una multifacética labor artística y educativa relacionada con la conservación de la fauna y la preservación ambiental.

### ***Helena España-Loaiza***

Escuela Politécnica Nacional. Ingeniera Agroindustrial por la Escuela Politécnica Nacional del Ecuador. Doctora en Ciencias de la Agricultura por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es docente investigadora en la Escuela Politécnica Nacional en la Facultad de Ingeniería Química y Agroindustria.

### ***Aura Paucar-Cabrera***

Museo de Zoología LOUNAZ de la Universidad Nacional de Loja. Bióloga por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Magister en Entomología por la Universidad de Nebraska, Estados Unidos. Doctora en Biodiversidad y Conservación por la Universidad de Alicante, España. Docente investigadora y curadora del Museo de Zoología LOUNAZ, sección Invertebrados, de la Universidad Nacional de Loja.



## **OPORTUNIDADES, LIMITACIONES Y AMENAZAS PARA LA EDUCACIÓN Y LA CIUDADANÍA EN LA ERA DIGITAL**

Lugar y preparación de las y los docentes, valores éticos, derechos digitales; presencia de las transnacionales de las tecnologías como actores y decisores de las políticas educativas (Eje temático 4)



# **Pedagogías emergentes y tecnologías digitales**

## **Aplicación en entornos de aprendizaje presenciales y virtuales**

*Shirley Alvarado-Triviño*

salvaradot1@estups.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-5751-393X>

*Josué Mosquera-Jumbo*

jmosqueraj@est.ups.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-9144-4495>

*Bryan Simbaña-Suquillo*

bsimbanas1@est.ups.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-9130-2953>

*Nayeli Buitrón-Valenzuela*

abuitronv@est.ups.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-7337-0534>

*Nicole Cueva-Inca*

ncuevai@est.ups.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-7713-0886>

*Camila Rojas-Cueva*

crojasc4@est.ups.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-0544-2499>

*Ivonne López-Cepeda*

ilopez@ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1703-8553>

### **Resumen**

El trabajo presenta la experiencia de aprendizaje de aula en la asignatura TIC para la Educación, en la carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Salesiana. Tuvo como propósito analizar las pedagogías emergentes que fundamentan la aplicación de tecnologías digitales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos presenciales y virtuales durante el retorno a la presencialidad, en el contexto de la pandemia de COVID-19. La metodología

empleada ha sido cualitativa. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la observación de las tecnologías emergentes disponibles en entornos presenciales de aprendizaje, así como la identificación de estructura, recursos y actividades disponibles en aulas virtuales del nivel en curso, también mediante la realización de entrevistas a profesores universitarios sobre su práctica docente en aulas presenciales y virtuales. Los principales resultados indican que la motivación hacia el proceso de aprendizaje en los estudiantes se ve influido por el nivel de conocimiento y competencias que los docentes tienen sobre el uso de los recursos TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Por otro lado, los docentes mostraron predisposición a valorar la necesidad de desarrollar competencias pedagógicas, comunicacionales y de manejo de la seguridad digital en entornos virtuales.

## **Palabras clave**

Pedagogías emergentes, tecnologías digitales, entornos presenciales, entornos virtuales, competencias TIC.

## **Introducción**

Durante la crisis sanitaria causada por el COVID-19, la Universidad Politécnica Salesiana pudo continuar con la formación de los estudiantes mediante el Ambiente Virtual de Aprendizaje Cooperativo (AVAC) y la implementación de estrategias metodológicas para la interacción entre docentes y estudiantes. Así mismo, los docentes debieron fortalecer sus competencias digitales y pedagógicas, ya que el uso de tecnologías digitales se hizo obligatorio.

A partir de marzo de 2022, los estudiantes de la modalidad presencial retornaron a las aulas físicas, esto fue posible por la disminución de contagios y del peligro de mortalidad en esta fase de la pandemia. En ese contexto, durante las clases de la asignatura TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para la Educación de la carrera de Educación Básica, se empezó el estudio de las pedagogías emergentes, concepto propuesto por Adell y Castañeda (2012). De ahí surge la inquietud por analizar los enfoques pedagógicos que estaban fundamentando el uso que hacían los docentes de las tecnologías digitales en las asignaturas presenciales y en la modalidad en línea.

Para este fin, la docente de la asignatura estableció un proceso. Primero, los estudiantes debían caracterizar las pedagogías emergentes

que nombraban Adell y Castañeda (2012). Luego, debían describir el entorno presencial y el virtual en el que se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, debían indagar en la percepción de los docentes sobre la práctica educativa en estos entornos.

## **Fundamentación teórica**

En este trabajo se presentan los aspectos que proponen las pedagogías emergentes que los estudiantes encontraron en la bibliografía actual como fundamentos para la educación en entornos virtuales y presenciales con uso de tecnologías. Las pedagogías emergentes son enfoques que pueden ser antiguos o recientes, pero que proponen procesos de aprendizaje en los entornos virtuales y con uso de las herramientas digitales, a las que denominan tecnologías emergentes (Adell y Castañeda, 2012). A continuación, se definen los conceptos clave que se requirieron para este trabajo.

### ***E-learning***

El *e-learning*, también denominado educación en línea o educación virtual, es una manera de aprendizaje mediante plataformas especializadas que permiten el alcance de contenidos digitalizados sin perder la esencia del aprendizaje. El acceso puede ser remoto, es decir que se puede obtener la información en redes ubicadas en distintos lugares y que están comunicadas entre sí (Hernández *et al.*, 2012).

A decir de Rizo Rodríguez (2020), varios autores caracterizan al docente en el *e-learning* o educación virtual desde una perspectiva constructivista. Así identifican que existen cuatro categorías para el cumplimiento de sus diversos roles: pedagógico, social, administrativo y técnico. Desde lo pedagógico el docente es mediador o intermediario entre los contenidos y la actividad.

Por otro lado, el docente debe crear un clima motivador cargado de experiencias que permitan al estudiante el autoaprendizaje, sin que el docente descuide su rol de organizador y dinamizador del grupo (Silva Quiroz, 2010).

También Gisbert (2002) se refiere a roles, funciones y repercusiones tanto individuales como grupales. Así, en el entorno virtual los docentes se desempeñan como consultores de información, colaboradores en grupos, trabajadores solitarios y finalmente, facilitadores del aprendizaje (Rizo Rodríguez, 2020).

Por otro lado, Cabero (2006) menciona que los roles son: organizativo, social e intelectual. Además, se destacan necesidades formativas del docente para que realice acciones como el diseño del currículo, el diseño del curso, la planificación de actividades, la selección de contenidos y recursos, que haga tutorías, diseñe las evaluaciones y que todo esto se efectúe en consideración a los aspectos técnicos que implica el manejo de las TIC (Rizo Rodríguez, 2020).

En cambio, el rol estudiante en el ámbito virtual se relaciona directamente con la capacidad de autogestión, para lo que se requiere el fortalecimiento de la autodisciplina, el mejoramiento del autoaprendizaje, así como reforzar las capacidades de análisis crítico y reflexivo, al igual que el desarrollo de capacidades para un óptimo trabajo colaborativo (Rizo Rodríguez, 2020).

Para el *e-learning*, el rol que cumplen las tecnologías digitales es extender los estudios y la formación a colectivos sociales que, por distintos motivos, no pueden acceder a las aulas físicas. Por esto, deben facilitar el acceso a múltiples fuentes y recursos de información más allá del profesor y del libro de texto. También deben permitir el paso de procesos de aprendizaje por recepción a procesos constructivistas del conocimiento, incrementar la autonomía del alumnado sobre su propio aprendizaje, flexibilizar el horario escolar y los espacios para el desarrollo de actividades de docencia y aprendizaje. Por ello se requiere diversificar los modos y tiempos de interacción entre docentes y alumnado, favoreciendo la colaboración remota (Area y Adell, 2009).

En referencia a la metodología, esta se concentra en la interacción entre las personas y con los entornos. De esta manera, se procura que los entornos digitales favorezcan la aplicación de metodologías basadas en la actividad y la colaboración. Por esto, dichos entornos deben facilitar la interacción de las personas, así como sostener la presencia del docente en el proceso educativo. De modo que, es importante la estrategia de interacción y comunicación que se establezca en el espacio virtual. Para esto, se debe determinar la función de los espacios sincrónicos y asincrónicos (Sangrà, 2020).

Cuando la comunicación es síncrona, varias personas intercambian conocimientos, ideas o experiencias al mismo tiempo, los principales recursos son las videoconferencias y presentaciones en vivo. Cuando la interacción es asíncrona, favorece a que el alumno aprenda y descubra conceptos por su cuenta, sin necesidad de tener una interacción permanente con los compañeros o la retroalimentación instantánea del

docente, por lo que la información debe estar accesible en cualquier momento, así como los espacios para intercambiar las ideas. Los recursos comunes para este fin son los foros o los documentos colaborativos en línea (Sangrà, 2020).

Para el *e-learning* existe una gran cantidad de esquemas de evaluación que se enfocan solamente en la inclusión de tecnología. No obstante, es importante aclarar que la tecnología, por sí sola, no produce una alteración drástica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello es necesario valorar algunos criterios para evaluar el nivel de aprendizaje alcanzado por un estudiante durante el proceso y acorde a los materiales ofrecidos o el diseño instruccional de cada clase (Morales, 2010).

## **Constructivismo social**

Según el constructivismo social, Navarro (2019) sostiene que el rol del docente es el de guía y mentor, conceder al alumno que explore el ambiente tecnológico, pero estar presente cuando este tenga dudas o le surja algún problema; es importante que la práctica docente considere la provisión de espacios y herramientas digitales para la comunicación y la interacción. Por lo tanto, el docente debe conocer más allá del uso instrumental de las TIC.

Así mismo, señala que el alumno amplía su experiencia de aprendizaje al utilizar las tecnologías digitales como herramientas para participar en la creación conjunta de contenidos, de manera que se concreta la construcción del conocimiento social.

En cuanto a la metodología, menciona que esta se basa en desarrollar el conocimiento mediante la experiencia, la interpretación y las interacciones en el entorno virtual. El objetivo es desarrollar un aprendizaje activo, y para esto existen herramientas como los blogs, las wikis y las mismas redes sociales como YouTube. Están también los gestores de contenido que facilitan a los estudiantes la creación de contenido multimedia.

Así, considera que la evaluación desde el enfoque constructivista social se diversifica, ya que además de valorar los aprendizajes cognitivos se evalúa el aprendizaje social del estudiante mediante la evidencia en el compromiso activo, la participación en grupo, la interacción y la retroalimentación. Muy importante es que el estudiante logre hacer conexiones de lo aprendido en el entorno educativo con el contexto del mundo real. Por esto, se suelen usar herramientas como realidad virtual o simuladores, tanto para evaluar el proceso de aprendizaje como los logros al final.

## **Aprendizaje andamiado**

Más que un enfoque pedagógico corresponde a una técnica cuya función es brindar un apoyo a la persona durante el proceso de aprendizaje. La teoría que fundamenta esta técnica fue propuesta por Bruner y tiene como finalidad que el estudiante llegue a la autonomía. Para esto, el entorno debe estar provisto de *andamios* que serán retirados de manera progresiva de acuerdo con el desempeño de cada educando (Delmastro, 2008).

Ya que esta teoría tiene como base el enfoque constructivista, el rol del docente es el de mediador, los medios en este caso son estructuras de apoyo o puentes cognitivos que ayudan al desarrollo de nuevos esquemas de contenidos para que, una vez construido el aprendizaje, el estudiante se desenvuelva de forma autónoma (Delmastro, 2008).

Según Terán (2015), el andamiaje en el rol del docente es la intervención gradual que este proporciona al estudiante durante un cierto tiempo ya que, mientras avanza el individuo, esta guía por parte del maestro se reduce llegando a ser innecesaria en la enseñanza-aprendizaje del alumno.

Un andamiaje efectivo consiste en que el docente escriba de manera clara las estrategias que está usando, también puede usar la demostración, guiar el trabajo colaborativo entre pares, así como atender y permitir que los estudiantes propongan sus propias estrategias de manera independiente, es decir la metacognición (Blachowicz *et al.*, 2006).

El rol del estudiante en el andamiaje es construir su conocimiento en base a las experiencias del aprendizaje previamente adquirido. Para esto, el estudiante debe realizar las operaciones intelectuales de manera progresiva a través de las actividades propuestas por el docente.

Dentro del proceso de andamiaje, es relevante el uso de las TIC, puesto que es importante realizar un aprendizaje más interactivo, ya que los estudiantes pueden acudir a las fuentes disponibles a través de herramientas digitales. De igual manera, las tecnologías digitales deben favorecer la socialización entre pares y mejorar las habilidades de resolución de problemas (Delmastro, 2008).

## **El Aprendizaje mediante las tecnologías digitales**

La integración de tecnologías digitales debe superar el uso instrumental de las tecnologías en el ámbito educativo. Por esto, desde un enfoque pedagógico, se proponen tres conceptos: TIC, TAC y TEP

## **TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación**

En el primer momento de uso de tecnologías, se dio énfasis al desarrollo de las competencias tecnológicas, es decir, al aprendizaje del manejo del computador y de la navegación por internet para acceder a información. La comunicación del docente estaba reducida a la presentación de contenidos con uso de herramientas tecnológicas. De modo que se hacía una reproducción de la clase tradicional con otros medios (Mayorga, 2020).

A decir de Zeballos y Pollier (2019) los docentes deben facilitar el paso del uso de las tecnologías únicamente para acceder a la información y facilitar la comunicación, hacia un uso más significativo para la educación. De modo que, el docente debe estar formado para promover el aprendizaje y el conocimiento. Más allá de esto, y citando a Reig (2016) y a Zeballos y Pollier (2019), se indica que debe darse la participación y colaboración en este proceso de aprendizaje.

## **TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento**

Al describir las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento es importante mencionar que uno de sus enfoques está en el trabajo determinado por un escenario donde las decisiones son pedagógicas, es decir que permiten un cambio en la posición del educador y el educando. Así mismo, no resulta suficiente el dominio de la tecnología, de los contenidos y de la didáctica; es necesario fortalecer el trabajo con el otro. Por lo tanto, en el desarrollo de una clase se trata de trabajar con prácticas de enseñanza centradas en los estudiantes, las cuales proporcionan un desempeño de roles más activo por medio de las denominadas metodologías activas, tales como el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas, los dilemas o retos, las simulaciones, las investigaciones con tutorías, las gamificaciones y, sobre todo, las actividades que se pueden desarrollar de manera colaborativo-cooperativa como redes conceptuales o mapas conceptuales (Barrionuevo y Tenutto, 2021).

Por otra parte, la finalidad de las TAC se basa en el cambio de la metodología con relación al uso de la tecnología, en el sentido del conocimiento y la exploración de los posibles usos didácticos que proporcionan las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santana *et al.*, 2020).

## **TEP: Tecnologías del Empoderamiento y la Participación**

Las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación facilitan a los educandos el desarrollo de la autonomía. Es decir, los ayudan a que sean capaces de “tomar el control de sus propias vidas y participar de forma activa en la sociedad” (Reig, 2016, p. 24).

Esta forma de aplicación de las tecnologías digitales tiene la finalidad pedagógica de formar personas que piensen en un mundo mejor (Reig, 2016). De modo que el estudiante requiere aprender a colaborar y a participar de manera reflexiva, además de situar su aprendizaje en un contexto determinado (Mayorga, 2020).

### **Metodología**

Para la realización de esta experiencia investigativa se propuso a los estudiantes una metodología cualitativa, mediante criterios de la etno-metodología presencial y virtual. Por esto, se obtuvieron datos a través de la observación de las aulas físicas y virtuales de tres asignaturas del tercer ciclo de la carrera de Educación Básica: Didáctica General (en línea), Vida y Transcendencia (en línea) y Corrientes Pedagógicas (presencial) de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito, campus El Girón.

En la observación se registraron las tecnologías emergentes dispuestas por la institución, así como aquellas de las que disponían los docentes, ya sea en el aula presencial o en el entorno virtual. También, se relacionaron estas tecnologías con la práctica pedagógica.

En un segundo momento, los estudiantes aplicaron la técnica de entrevista a docentes de la entidad educativa, quienes fueron seleccionados según la diversidad que tenían en el tiempo de trabajo y en su ámbito docente en la institución: una docente de la carrera de Derecho (DD) y dos docentes de la carrera de Comunicación (DC1) y (DC2). El énfasis estuvo en el análisis de la práctica docente considerando ventajas y desventajas de las tecnologías digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados según dos aspectos: primero, las pedagogías y tecnologías emergentes en las aulas presenciales y virtuales; segundo, la práctica docente en entornos virtuales y presenciales. Cabe aclarar que las asignaturas que se cursan en modali-

dad presencial también disponen de un aula virtual, cuya organización depende del proceso y de la metodología propuestos por el docente, aunque debe seguir los lineamientos institucionales.

## **Pedagogías y tecnologías digitales en aula presencial**

En este caso se observó el aula física donde se cursó la asignatura de Corrientes Pedagógicas en modalidad presencial.

En el aula de clases se encontraron: una computadora de escritorio, un proyector, unos parlantes análogos, también un cable HDMI y un auxiliar de audio para la conexión entre computador y proyector, lo que facilitaba la labor del docente y la realización de nuevas actividades de aprendizaje. Por ejemplo, el profesor utilizaba foros en línea para conocer puntos de vista de los alumnos sobre el trabajo que se realizaba en ese momento y los compartía con todos mediante el proyector. De igual modo, procedía con presentaciones de videos con fines educativos; incluso, para las tareas que enviaba, el docente explicaba su estructura con el uso de estas herramientas tecnológicas. Cabe destacar que, los estudiantes igualmente hacían uso de estos recursos al momento de realizar sus exposiciones.

De la misma forma, es importante mencionar que el docente recurría al uso de una *tablet*, un *smartphone* y un adaptador de cables en lugar del uso del ordenador de escritorio, debido a que este dispositivo facilitaba al educador dictar su cátedra y contribuía a un óptimo manejo de diapositivas y plataformas digitales.

## **Pedagogías y tecnologías digitales en aula virtual**

### *Corrientes Pedagógicas (asignatura presencial)*

En el aula virtual de la asignatura de Corrientes Pedagógicas existen varias secciones que componen la materia, comenzando por el código de la asignatura, y siguiendo por la documentación académica, en la cual están el programa analítico, el sílabo y la “Guía del componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes”. A continuación, se encuentra la introducción, con una carpeta de foros para avisos y novedades generales. Es necesario aclarar que todo el contenido del aula virtual se localiza en la Unidad 1 por cuestiones personales del docente; la documentación académica se presenta en formato PDF.

Más abajo están los contenidos de la asignatura y una imagen de bienvenida. Los documentos de lectura se encuentran en formato PDF organizados en una carpeta, recursos de la clase con material de presentación en formato Powerpoint y Word. Todos los documentos sirven a los estudiantes para las cinco unidades que conforman el semestre.

También se observa un apartado para la entrega de tareas que consta de unas breves indicaciones, una rúbrica de calificación para cada tarea y comentarios de retroalimentación; por último, se encuentran varios cuestionarios en línea de un solo intento, con una fecha específica y una nota asignada. Cabe destacar la presencia de varios hipervínculos en el aula virtual de la asignatura. Por último, se encuentra el *link* de la clase de Zoom a través del cual se conectan los estudiantes al momento de resolver los cuestionarios.

En la figura 1 se puede observar cómo está estructurada la plataforma de AVAC de la asignatura de Corrientes Pedagógicas.

### Figura 1

#### Plataforma virtual (AVAC) de Corrientes Pedagógicas



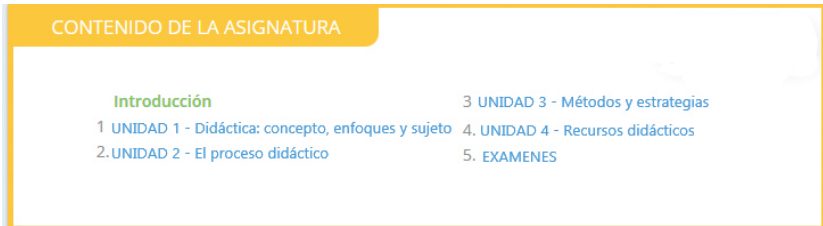
#### Didáctica General (asignatura en línea)

La eficacia del aula virtual en la materia de Didáctica General permite identificar dos aspectos de suma importancia: en primer lugar, consta de espacios, actividades y recursos que contribuyen a la motivación y al aprendizaje autónomo; en segundo lugar, se evidencia el uso de una pedagogía tradicional y constructivista por parte del docente, al ejecutar tareas con una estructura establecida y, al mismo tiempo, permitir que el estudiante comparta sus opiniones sobre temas de la asignatura por medio de foros.

Dentro del aula virtual se encuentran apartados relevantes como: el temario de la asignatura, el cronograma de actividades y la numeración de unidades con sus respectivas tareas y foros, los contenidos de la asignatura y los exámenes a ejecutarse a lo largo de todo el período académico. Esto se muestra en la figura 2.

## Figura 2

*Contenidos de la asignatura Didáctica General en plataforma AVAC*



CONTENIDO DE LA ASIGNATURA	
Introducción	3 UNIDAD 3 - Métodos y estrategias
1 UNIDAD 1 - Didáctica: concepto, enfoques y sujeto	4. UNIDAD 4 - Recursos didácticos
2. UNIDAD 2 - El proceso didáctico	5. EXAMENES

Asimismo, se hallan tres documentos importantes: el programa analítico de la asignatura, el sílabo y la “Guía del componente de práctica de aplicación y experimentación de los aprendizajes”; y, para el trabajo autónomo y colaborativo del estudiante, se encuentran herramientas didácticas: presentaciones en PPT, videos de YouTube, el video de la Masterclass, tutorías grabadas en la plataforma digital Zoom (que posee un enlace recurrente) y el material de apoyo como libros, revistas y artículos en formato PDF, como se visualiza en la figura 3.

### Figura 3

#### *Material de apoyo en plataforma AVAC*

 Unidad 1. Didáctica: concepto, enfoques y sujetos

 Unidad 1. Didáctica: concepto, enfoques y sujetos

#### **Video de la Masterclass**


 VIDEO MASTERCLASS: 4 abril 2022

La masterclass empieza en el minuto 10.

#### **Material de apoyo:**

 ACLARACIÓN DE TÉRMINOS

 VIDEO: La historia de la didáctica

 VIDEO: Teorías, modelos didácticos

 VIDEO: La didáctica general

#### **Foro**

 FORO UI. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Instrucciones:

El docente abre el foro para que los estudiantes, a partir de sus conocimientos y experiencias previas (sin uso de internet u otras fuentes), escriban las definiciones de los siguientes términos:

Por otro lado, las indicaciones que se exponen en una sección denominada guía de actividades ayudan a conocer otros elementos fundamentales: la estructura, la rúbrica de calificación y el formato en el que se debe presentar la tarea, además de su fecha de entrega, según se muestra en la figura 4.

### Figura 4

#### *Indicaciones en plataforma AVAC*

## Tarea 1 UI. Experiencias personales

Instrucciones:

- Describir una experiencia personal agradable de tipo educativo que haya sido vivida por usted en la escuela, colegio o universidad, donde su profesor/a aplicó de manera acertada la didáctica.
- Su experiencia debe ser escrita entre 10-12 líneas en letra Arial 12.
- Esta actividad será valorada sobre 1 punto.
- Fecha: 10 abril, 20h00.

 Formato\_Entrega\_Tarea\_Estudiantes.docx 10 de septiembre de 2021, 14:31

## **¿La pedagogía y/o metodología del docente con uso de TIC permitió que los estudiantes desarrollaran conocimiento o elaboraran sus contenidos de aprendizaje?**

La metodología aplicada por el docente contribuyó parcialmente al proceso de aprendizaje de los alumnos, debido a que su metodología tradicional se veía reflejada en la Masterclass, que era netamente expositiva y no proporcionaba información concreta, razón por la cual los alumnos debían recurrir al aprendizaje autónomo.

Por otra parte, no existió una relación alumno-profesor directa como la que se encuentra en las clases presenciales, ya que solo parte de los recursos educativos creados por el docente motivaron a los estudiantes. Esto no permitió concretar su aprendizaje.

Además, los factores más comunes para ello fueron la falta de atención de los estudiantes y el poco control que tiene el docente durante la ejecución de la Masterclass; también, la facilidad de interactuar sobre un tema determinado mediante opiniones de diversos alumnos se ve limitada debido a problemas de conexión o problemas eléctricos.

### *Vida y Trascendencia (asignatura en línea)*

En esta asignatura se observó facilidad para visualizar el contenido, ya que había orden en las secciones.

En primer lugar, se encontraba la documentación relativa al proceso curricular de la asignatura. En segundo lugar, estaba el cronograma que ayudaba a una mejor orientación del estudiante con respecto al desarrollo de la materia. Además, se encontraban los instrumentos para la evaluación como las rúbricas y las actividades dictaminadas según fechas establecidas; esto beneficia al estudiante en cuanto a su motivación intrapersonal y aprendizaje autónomo. Por ejemplo, una actividad en la que el estudiante ponía en práctica los contenidos era la realización de un proyecto de vida personal, donde se implementaban los valores que se enseñaban en la materia con apoyo de textos y PDF. De este modo, se dio lugar al aprendizaje autónomo.

## **¿Las actividades con uso de TIC permitieron a los estudiantes ser autónomos?**

En la asignatura existían tópicos que eran de difícil comprensión. Además, los documentos que fueron subidos a los espacios virtuales

no resultaban suficientes para la resolución de las respectivas tareas y actividades. En consecuencia, los estudiantes se obligaban a indagar de forma externa en internet. Por lo tanto, se generaba una autoeducación y un aprendizaje cooperativo, pues en algunos casos se formaban grupos de trabajo para realizar dichas actividades, y se fomentaba, así, el apoyo cooperativo en las tareas de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, se estimuló la autonomía de los estudiantes, dejando de lado la dependencia del apoyo o guía del docente.

## **Práctica docente en entornos presenciales y virtuales**

Las entrevistas se desarrollaron con preguntas sobre las ventajas y desventajas de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo presencial como en lo virtual. También, se consultó a los docentes acerca de su percepción sobre los riesgos que presenta el uso de espacios digitales y las competencias que necesitaron desarrollar para su docencia.

### **Docente de Derecho (DD) de la asignatura de Derecho Civil y de Historia del Derecho (presencial). (Universidad Politécnica Salesiana, entrevista del 09/05/2022)**

La docente desarrollaba las asignaturas Derecho Civil e Historia del Derecho, en modalidad híbrida. Durante el confinamiento debido a la pandemia por el COVID-19, la docente tuvo algunas exigencias de mucha presión, ya que el cambio drástico de modalidad la obligó a capacitarse mucho más en el manejo de la tecnología. Por otro lado, en cuanto a los peligros cibernéticos, menciona que no tuvo ningún problema con los estudiantes, ya que tenía cierta experiencia con algunas asignaturas en línea; no obstante, considera que una desventaja de las TIC en la educación son los problemas de salud que nos provoca el uso constante de dispositivos tecnológicos, por ejemplo, en la vista, en la columna vertebral, con dolores en el cuello, entre otros.

La docente aclaró de igual manera que se apoya mucho en las herramientas digitales tanto para las clases virtuales como las presenciales, utilizando, por ejemplo, las herramientas H5P, Zoom o las diapositivas en Powerpoint. De esa forma trabaja en conjunto la metodología en ambas modalidades, como exponer con diapositivas, videos o imágenes, entre otros; todo orientado a un mejor aprendizaje. La comunica-

ción no verbal fue indispensable tanto en la modalidad presencial como en la modalidad virtual, cuenta la profesora.

### **Docente de Comunicación (DC1). (Universidad Politécnica Salesiana, entrevista del 09/05/2022)**

Para el docente el uso de las TIC en el contexto educativo actual se ha convertido en un instrumento de vital importancia que aporta significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, esto con mayor énfasis durante la pandemia a causa del COVID-19.

Además, el entrevistado indica que en su implementación se pueden evidenciar ventajas que potencializan la labor docente y estudiante; una de ellas es la *recursividad*, que fue ejecutada por medio de talleres mediante el uso de aparatos tecnológicos como *smartphones* y *tablets* para la realización de documentales y podcasts, y de esta manera pudo brindarles a sus alumnos una exploración en el uso de diversas herramientas tecnológicas para el aprendizaje mutuo. Asimismo, destaca que las tecnologías emergentes son facilitadoras en el ámbito educativo pues brindan herramientas y nuevos accesos a la información, lo que complementa el trabajo docente y a su vez contribuye en el ámbito de la organización para estructurar sus planificaciones.

Por otra parte, la principal desventaja a considerar en cuanto a la implementación de las TIC es la afectación a la integridad del alumno por el uso incorrecto de estas herramientas; también el desconocimiento de algunas plataformas virtuales que dan paso a problemas como: la suplantación de identidad, la información falsa, el acoso cibernético y la decadencia de la lectura.

### **Docente de Comunicación 2 (DC2). (Universidad Politécnica Salesiana, entrevista del 09/05/2022)**

Al compartir su opinión respecto a las ventajas y desventajas de las TIC para el proceso educativo, el docente aclaró que las herramientas y tecnologías emergentes son muy importantes y necesarias, ya que estos recursos deben ser de ayuda para el docente, quien debe proporcionar de manera correcta la información a sus estudiantes y estos asimismo deben investigar correctamente.

El entrevistado hizo una aclaración e indicó que se debe descartar toda información que se encuentra en lugares, páginas y portales web con fuentes poco confiables y que presentan datos erróneos. La

información se la deberá emplear de manera correcta y diferenciar el margen de confiabilidad en las fuentes, así como tener un balance entre la tecnología y los medios naturales.

## Discusión y conclusiones

Según Silva Quiroz (2010) y Rodríguez (2020), en el *e-learning* el rol del docente es ser mediador o intermediario en base a un modelo pedagógico constructivista. Al ser un docente en línea, debe tener en cuenta las categorías sobre los roles en lo pedagógico, social y administrativo para generar entornos motivadores. Se observa que resulta un gran esfuerzo para el docente de la asignatura Derecho el cumplir con todos estos roles en los espacios virtuales, los que no se concretan en su totalidad.

Según la teoría constructivista social parte del desarrollo cultural de las personas aparece en dos escenarios: primero a nivel social y luego a nivel individual; al inicio, entre un grupo de personas (interpsicológico) y posteriormente dentro de sí mismo (intrapsicológico). En la asignatura de Didáctica General, el docente pone de manifiesto dos aspectos de importancia: en primer lugar, el cumplimiento de los espacios, actividades y recursos que debe tener un aula virtual para contribuir a la motivación y al aprendizaje autónomo. Por otra parte, las tecnologías emergentes utilizadas por el docente le ayudan en función de cuánto permiten y motivan a que sus estudiantes aprendan, es decir, a generar el constructivismo social que hace énfasis en el rol activo del maestro mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan mediante su propio descubrimiento en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según lo observado, se cumple en cierto modo el andamiaje en el rol docente como apunta Terán (2015) en el desarrollo de la asignatura de Vida y Trascendencia, pues al ofrecer acceso a una gama de información como son los textos de estudio, los PPT, las guías de estudio, videos de complementación, entre otros, el docente proporciona esa estructura de forma horizontal. Por lo tanto, se puede decir que se cumple en su mayor parte este enfoque pedagógico.

En cuanto a las entrevistas obtenidas con los docentes de la Universidad Politécnica Salesiana de las carreras de Comunicación y Derecho, se recogieron puntos de vista favorables con relación al uso de las TIC en la modalidad virtual; entre ellos se destacan: la capacitación oportuna que los educadores debieron tener para responder a las

exigencias de esta nueva variante de estudio; la disponibilidad de varias plataformas que facilitaron su labor docente para impartir clases, entre ellas Zoom, Powerpoint, Canva y YouTube; además, concuerdan en que el uso de las TIC complementa de manera óptima su trabajo, pues les facilita organizar sus planificaciones y crear material didáctico.

Por otra parte, una de las desventajas en el uso e implementación de las TIC en la modalidad virtual que los docentes evidenciaron son: las afectaciones a la salud (vista, columna vertebral, dolores de cuello). Otro aspecto destacado es la afectación a la integridad del docente y de los alumnos debido al acoso cibernético, la suplantación de identidad. Los docentes evidencian la ineficiente búsqueda de información confiable y verificable por parte de los alumnos porque hay información errónea en la web. Por último, expresan preocupación por la desmotivación por la lectura, pues la mayoría de los estudiantes manifestaban a sus docentes que les resulta más fácil leer documentos físicos que electrónicos, por tanto, una solución fue recurrir a los audiolibros.

Finalmente, las tecnologías en el ámbito educativo TIC, TAC, y TEP aportan de manera óptima al proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo desde su misma evolución hasta el día de hoy en que se puede apreciar una mejora considerable. Esto es producto de que ya no solo se usan para presentar contenidos que demuestran un modelo de enseñanza tradicional o para aprender al manejo del computador, sino que permiten explorar los posibles usos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, facilitan el adecuado desarrollo de la autonomía del educando que desempeña un trabajo colaborativo, el cual ayuda de manera reflexiva a que su aprendizaje se desarrolle adecuadamente en un contexto determinado.

En consecuencia, se propone que haya un uso reflexivo de las herramientas digitales, siempre guiado por principios pedagógicos que fundamenten las prácticas de los docentes. Por esto, se concluye que las aplicaciones basadas en el aprendizaje andamiado, donde se presentan procesos graduales al estudiante, favorecen tanto al desarrollo de su autonomía como el desarrollo de habilidades de interacción y participación crítica en grupos colaborativos. También, el docente debe apoyarse en los fundamentos pedagógicos para facilitar ambientes virtuales que promuevan la investigación en fuentes confiables, de modo que los estudiantes aprendan a tomar decisiones sustentadas. Así estarán cumpliendo con la propuesta de pasar de las TIC a las TAC y finalmente a las TEP.

## Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio y D. Sobrino López. (coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-33). Asociación Espiral Educación y Tecnología.
- Area, M. y Adell, J. (2009). e-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. En J. De Pablos (coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga. <https://urlc.net/KXTt>
- Barrionuevo, M. y Tenutto, M. (2021). Propuestas de enseñanza mediadas por TAC en educación superior. *Bibdigital*, 5, 34-37. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/5274/6523>
- Blachowicz, C., Fisher, P., Ogle, D. y Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the Classroom. *Reading Research Quarterly*, 41 (4), 524-539.
- Cabero Almenara, J., (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1).
- Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1). <https://urlc.net/IMjD>
- Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D y Vázquez, A. (2012). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Asociación Espiral, Educación y Tecnología. <https://urlc.net/KXUx>
- Mayorga, M. (2020). Conocimiento, Aplicación e Integración de las TIC –TAC y TEP por los Docentes Universitarios de la Ciudad de Ambato. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 5-11. <https://urlc.net/IMdv>
- Morales, M. (2010). Calidad en e-learning: criterios de evaluación. *America Learning & Media*. <https://urlc.net/IMdP>
- Navarro, C. (2019). Pedagogía digital e innovación: nuevos retos para la educación. En S. Santoveña-Casal. (coord.), *Análisis de pedagogías digitales*. Octaedro.
- Reig, D. (2016). TIC, TAC, TEP: Internet como escuela nueva. *Cuadernos de Pedagogía*, (473), 24-27. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/131746?show=full>
- Rizo Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28-37. <https://urlc.net/IMfU>

- Sangrà, A. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online: Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Editorial UOC
- Santana, G., Castro, R., Gutiérrez, J., Briones, Y. y Mawyin F. (2020). Criterios sobre las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC) en tiempo de pandemia covid-19. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 1809-1821. DOI: <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-053>
- Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>
- Terán, M. J. (2015). Jerome Bruner. La arquitectura del conocimiento. *Para el aula*, ed. 13, 11-13. Universidad San Francisco de Quito. <https://www.usfq.edu.ec/es/revistas/para-el-aula/para-el-aula-edicion-13>
- Zeballos, M. y Pollier, K. (2019). La información que se transforma en conocimiento para la participación: TIC, TAC y TEP en la formación docente. *Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0*, 7(2). <https://doi.org/10.37843/rted.v7i2.9>

## **Autores**

### ***Shirley Alvarado-Triviño***

Estudiante carrera de Educación Básica. Universidad Politécnica Salesiana.

### ***Josué Mosquera-Jumbo***

Estudiante carrera de Educación Básica. Universidad Politécnica Salesiana.

### ***Bryan Simbaña-Suquillo***

Técnico Superior en Idioma inglés. Estudiante carrera de Educación Básica. Universidad Politécnica Salesiana.

### ***Nayeli Buitrón-Valenzuela***

Estudiante carrera de Educación Básica. Universidad Politécnica Salesiana.

Shirley Alvarado, Josué Mosquera, Bryan Simbaña, Nayeli Buitrón,  
Nicole Cueva, Camila Rojas e Ivonne López

***Nicole Cueva-Inca***

Estudiante carrera de Educación Básica. Universidad Politécnica Salesiana.

***Camila Rojas-Cueva***

Estudiante octavo semestre Carrera Educación Básica. Universidad Politécnica Salesiana

***Ivonne López Cepeda***

Magíster en Educación y TIC (e-learning) por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Antropóloga por la Universidad Politécnica Salesiana. Docente en la Universidad Politécnica Salesiana, carreras de Educación Inicial y Educación Básica. Integrante del Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad.

# Clubes virtuales en Educación Inicial

## Una estrategia significativa de aprendizaje en pandemia

*María Dolores Flores*

maria.flores@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1131-9549>

*Maritza de Lourdes Machado del Pozo*

maritza.machado@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-4011-3608>

*Diana Mejía Zamora*

soledad.mejia@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-1148-3375>

### Resumen

En el año 2020 el Centro de Educación Inicial Antonio Borrero de la Ciudad de Cuenca, ante la necesidad de innovar estrategias didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en pandemia, presentó a los padres de familia la posibilidad de trabajar con los niños de 3 a 5 años desde la virtualidad en siete clubes: minichefs, inglés, motricidad fina, yoga, títeres, experimentos y manualidades, todos a libre elección dependiendo del interés de los niños. El objetivo de esta propuesta educativa fue el desarrollo socioemocional de los niños a través de actividades virtuales prácticas y lúdicas que permitieran mejorar su socialización y desarrollo integral. Los clubes fueron ofertados a los estudiantes matriculados en el año lectivo 2019-2020, con la guía y apoyo de las maestras de la institución y los padres de familia. Este proyecto tuvo un enfoque cualitativo, a través de la metodología de investigación acción, la técnica utilizada fue la entrevista a padres de familia y registros anecdóticos. Los resultados de esta propuesta fueron el incremento en la asistencia de los niños y su interés en los encuentros, la mejora de su desarrollo emocional e integral y el acompañamiento de los padres de familia y/o representantes.

### Palabras clave

Educación Inicial, desarrollo socioemocional, clubes.

## Introducción

La emergencia sanitaria presentada a nivel mundial en el año 2020 a consecuencia de la propagación del virus que provoca el COVID-19 tuvo diferentes impactos, no solo sociales y económicos sino sobre todo educativos, al mantenerse restringida la asistencia presencial a los diferentes centros educativos. De acuerdo con la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cierre de las instituciones afectó al 90 % de la población estudiantil mundial, lo que se traduce en más de 1500 millones de alumnos afectados durante el momento de mayor auge (González Fernández, 2021, p. 6).

En Ecuador, a partir del 12 de marzo del 2020, los niveles: inicial, básica, bachillerato y superior suspendieron sus clases presenciales, siendo hasta ese entonces para la mayoría de las instituciones la única modalidad en la que habían presentado su oferta; esto obligó a los miembros de las comunidades educativas a adaptarse a una nueva realidad, escenario que llevó a todos a un confinamiento obligatorio y a radicales cambios en los diferentes contextos.

El bullicio de las escuelas se ensordecó por los teclados de las computadoras, los padres de familia se habían convertido en los improvisados docentes de sus hijos y el contacto con los maestros se limitó a las pantallas de los dispositivos por tiempos limitados. Los profesores tuvieron que adaptarse a una nueva normalidad donde se debían manejar diferentes plataformas tecnológicas, cuando, antes de la pandemia, muchos de ellos se habían familiarizado apenas con las funciones básicas de un celular. Los docentes de todo el mundo, aun careciendo de una previa capacitación o apropiación de la tecnología, tuvieron que adaptar sus clases a la educación en línea, lo cual obligó a los maestros a utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y cambiando radicalmente las prácticas educativas (2021).

La pandemia trasladó los patios de las escuelas y lugares de recreación a los reducidos espacios de los hogares, el contacto social para los estudiantes se limitó al que podían mantener con los miembros de sus familias con quienes vivían. A la presión emocional que atravesó la población mundial por la pandemia a causa del aislamiento, pérdida de seres queridos, inestabilidad laboral, se sumó la necesidad de que la comunidad educativa debía obligatoriamente desarrollar “un conjunto de habilidades digitales para afrontar las diversas situaciones que estaban viviendo” (2021, p. 7).

No fue la excepción el Centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega y, al igual que todos los establecimientos educativos a partir de marzo del año 2020, brindó su oferta educativa desde la virtualidad, donde se aplicó el proyecto que se expone en el presente artículo. Esta institución urbana que está ubicada en la ciudad de Cuenca, Ecuador, de tipo fiscal, régimen Sierra, que brinda atención a niños y niñas pertenecientes al subnivel 2 de Educación Inicial (MINEDUC, 2014), el cual comprende a los infantes entre 3 a 5 años de edad, adaptó todas sus estrategias didácticas a la modalidad virtual, convirtiéndola en un verdadero desafío por afrontar.

En este Centro de Educación Inicial público las jornadas de atención son matutina y vespertina, mismas que se continuaron ofertando en el confinamiento; para el 2020 contaba con siete docentes, el promedio de niños por clase era de 25, contando con un total de 180 estudiantes. A partir de marzo del mismo año las actividades escolares se mantuvieron exclusivamente por las plataformas digitales Zoom y Teams, generando una serie de dificultades para docentes y padres de familia, que no conocían cómo funcionaban estas herramientas tecnológicas y carecían de capacitaciones previas para trasladar los escenarios educativos a la virtualidad.

Entre los problemas que se presentaron se puede detallar: falta de formación académica y actualización de las maestras para el manejo de TIC enfocadas en procesos de enseñanza-aprendizaje; escasez de dispositivos para la conexión sincrónica de los estudiantes, que en su mayoría provenían de hogares donde había más de un hijo y una sola computadora o un teléfono celular; desempleo de varios padres de familia y carencia de recursos para contratar planes de internet para poder conectar a sus hijos a las clases virtuales; además del desinterés de los niños para permanecer frente a la pantalla en una actitud simplemente receptiva, cuando días atrás en la modalidad presencial gozaban de espacios amplios de aprendizaje, con varios ambientes y áreas de recreación equipados para potenciar sus destrezas según están contempladas en “siete ámbitos de desarrollo y aprendizaje” (MINEDUC, 2014, p. 20).

Para dar respuesta a las orientaciones didácticas en la pandemia, el Ministerio de Educación Pública lanza en el 2020 el plan educativo “Aprendamos juntos en casa” con la finalidad de afrontar esta emergencia desde los diferentes subniveles. Además se diseña un currículo priorizado, a excepción del nivel Inicial, caracterizado por un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo para ser aplicado en modalidad

presencial o semipresencial, para diferentes ofertas educativas y contextos. El currículo prioriza la capacidad de desarrollar habilidades para la vida, la capacidad de adaptación a la incertidumbre, el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis y la argumentación, considerados a través del desarrollo de diferentes competencias como la comunicación empática, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y el manejo de las tecnologías, con énfasis en la contención emocional de los estudiantes y sus familias (MINEDUC, 2020).

En el caso del nivel Inicial, al tener como documento macrocurricular un currículo integrador y flexible que promueve una educación holística, no se trabaja a través de un contenido priorizado, sino que se consideran como base los recursos educativos publicados en la plataforma educativa Recursos 2, donde se encuentra una serie de fichas pedagógicas con actividades y recursos didácticos digitales de interés para los niños del nivel. Estos elementos buscaban provocar curiosidad, asombro y desarrollar destrezas y habilidades, además de brindar a los padres de familia la posibilidad de descargar los documentos y recursos para trabajarlos de manera autónoma en casa, sin necesidad de conectar a sus niños a las clases sincrónicas, alternativa dirigida a aquellos hogares que carecían de dispositivos tecnológicos o internet.

La metodología de estas fichas pedagógicas estaba basada en el juego-trabajo, pero desde una perspectiva diferente, contextualizada a la emergencia sanitaria, pues eran el padre, madre o representante quien brindaba el apoyo al niño como mediador del aprendizaje.

Este material, organizado por experiencia de aprendizaje, estructurado para trabajar en actividades que duraran una semana o dos, brindaba, además, una guía clara para su aplicación, acompañada de diferentes recursos didácticos, variedad de juegos alternativos y el detalle de las destrezas a desarrollar. Todas estas actividades estaban relacionadas a la cotidianidad de un hogar; algunas de estas experiencias de aprendizaje se llamaban: me gusta estar limpio, un día de trabajo, recojo frutos del campo, cuido mi planeta, disfruto de la navidad, mi desayuno predilecto, fin de año, preparando limonada, me voy de viaje, etcétera.

En el caso del Centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega, se trabajaron las diferentes fichas de aprendizaje en la clase diaria de 40 minutos que los estudiantes mantenían con su maestra. Tomando en cuenta que los niños poseen diferentes gustos, preferencias y formas de aprendizaje, las maestras de la institución desarrollaron una oferta de siete clubes, considerando que esta podría ser una alternativa didáctica

donde los niños no solo interactuarían con sus maestras y compañeros, sino que, además, en esta propuesta se respetarían la identidad, los gustos y preferencias de los infantes al considerar los estilos de aprendizaje y las inteligencias predominantes en ellos. Castro y Guzmán (2005) mencionan que un estilo de aprendizaje se basa en características biológicas, emocionales, sociológicas, fisiológicas y psicológicas, siendo todo aquello que controla la manera en que se capta, comprende, procesa, almacena, recuerda y usa nueva información o aprendizaje.

Las maestras, después de una encuesta dirigida a los padres de familia, ofertaron clases en diferentes horarios, con la finalidad de que todas las familias pudieran conectar a sus hijos en los momentos más convenientes para ellos. Las sesiones se realizaban por 40 minutos y, al notar la necesidad de generar experiencias significativas que promovieran la interacción social, el desarrollo psicomotriz, el asombro, el descubrimiento y la creatividad de los niños, nació la idea de crear siete clubes que permitieran llevar a la virtualidad la metodología de aprendizaje por ambientes de aprendizaje que fueran “espacios intencionalmente organizados con fines pedagógicos para promover el aprendizaje activo, donde los niños puedan explorar, experimentar, jugar y crear” (MINEDUC, 2014, p. 50).

Se crearon entonces los clubes: minichefs, inglés, motricidad fina, yoga, títeres, experimentos y manualidades, donde el principal objetivo era potenciar el desarrollo socioemocional de los niños del subnivel 2 a través de actividades virtuales prácticas y lúdicas. Estas debían permitir mejorar la socialización y el desarrollo integral de los infantes a través de ambientes de aprendizaje virtuales donde cada maestra sería la encargada de un club. Cada club ofertaba dos clases semanales en diferentes horarios con la finalidad de que fueran elegidos según el gusto y preferencia de los niños sin obligarlos, si no, más bien, potenciando que su participación fuera por el grado de interés y afinidad con el tema.

La oferta de horarios, tanto matutinos como vespertinos, fue organizada con la finalidad de que los padres de familia tuvieran diferentes opciones según su disponibilidad de tiempo para conectar a sus hijos, sin que una hora rígida limitara la posibilidad de que los infantes accedieran a sus actividades educativas diarias.

Algo importante para resaltar es que a través de la ejecución de los clubes se potenciaba el cuidado del medio ambiente, mediante la reutilización de materiales y objetos en desuso que muchas veces las familias tienen acumulados en un rincón del hogar; se consideró

el reciclaje como un eje transversal en el desarrollo de este proyecto, donde reciclar y reusar fueron consignas que se debían fortalecer con los padres de familia para así crear el hábito de cuidar el planeta desde tempranas edades.

A través de estos escenarios los niños comprendían el sentido y la importancia del reciclaje, se les recalca que las hojas de papel proceden del corte y la tala indiscriminada de bosques y que son los árboles quienes purifican el aire; por tal razón se prefería trabajar en tiempo de confinamiento y pandemia con otro tipo de materiales que existía en los hogares, como: botellas de plástico, tarrinas, palos, ramas, semillas, agua, piedras, ropa, pintura, masa de harina, material del ambiente en general, etcétera. Por lo tanto, adicionalmente al proceso didáctico, se enfatizó todo el tiempo el desarrollo en los niños de una educación con conciencia ecológica.

## Desarrollo

Este proyecto tuvo un enfoque cualitativo. Dentro de la investigación, a través de este enfoque se prevén la recolección y análisis de los datos obtenidos a raíz de describir, comprender e interpretar la realidad de los participantes desde su contexto de estudio de actuación. De igual forma, se aplican una variedad de conceptos y conocimientos tomando el diálogo como principal técnica de investigación, lo que favorece la sistematización de la información. “Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias ‘formas de expresión’ de cada uno” (Hernández *et al.*, 2014, p. 396). A través de la metodología de investigación acción, las técnicas utilizadas fueron la entrevista a todos los padres de familia de la institución, la revisión de listas de cotejo y los registros anecdóticos de los estudiantes

Según Colmenares y Piñero (2008), la investigación acción como herramienta metodológica se aplica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. De este modo, les permite a las docentes del Centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega evaluar su práctica educativa, analizar las fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar, y transformar las metodologías de enseñanza-aprendizaje en función del mejoramiento del proceso educativo de todos los estudiantes.

Al considerarse el aprendizaje un acto cooperativo, el niño no podría aprender en solitario desde su casa, por lo que la alternativa de asistir a un club de su preferencia lo vinculará con otros compañeros

de diferentes grados y edades con quienes compartirá sus gustos y preferencias, fortaleciéndose así su autonomía y convivencia; por lo tanto, mejorará su desarrollo socioemocional. Según Heras *et al.* (2016), durante los primeros años de vida el infante aprende a manifestar sus propias emociones, a recibir las de los demás y a responder ante ellas tratando de controlar sus reacciones; de este aprendizaje y en cómo se desarrolle emocionalmente dependerán su bienestar y calidad de vida.

Las sesiones se realizaron con normalidad por un promedio de tres meses, tiempo de pilotaje para analizar la pertinencia de este proyecto, además de la recepción por parte de los padres de familia o representantes de los estudiantes y de todo el alumnado. Semanalmente se ofertaron catorce horarios distintos que correspondían a dos sesiones semanales por cada club: minichefs, inglés, motricidad fina, yoga, títeres, experimentos y manualidades. Cada actividad contaba con la respectiva planificación de respaldo donde se detallaban las actividades a realizarse, momentos de la clase, recursos e indicadores de evaluación, relacionando cada actividad con los diferentes ámbitos de aprendizaje y destrezas contemplados en el *Currículo de Educación Inicial* (MINEDUC, 2014). Al finalizar cada encuentro se registraban los avances de los estudiantes en una lista de cotejo para su posterior análisis.

Los niños a libre elección decidían el club al que se integrarían cada día, no se limitó el acceso a ningún estudiante. Las maestras llevaban en un registro de asistencia la frecuencia del ingreso de cada asistente y en su ficha de observación o registro anecdótico anotaban aspectos relevantes de los participantes. Los días viernes, a través de una reunión virtual del personal docente y el directivo, se procedía a realizar un análisis del porcentaje de asistencia a cada club así como de los gustos y preferencias de cada estudiante, estableciéndose la demanda de asistencia a los clubes en el siguiente orden: minichefs, inglés, experimentos, títeres, yoga, manualidades y motricidad fina.

Las entrevistas a los padres de familia, donde participó un 80 % de la población total, refleja que los representantes prefieren no sentirse obligados a conectar a sus hijos en un horario rígido, sino que, al existir esta flexibilidad de horarios y alternativas de clubes, ellos pudieron usar el dispositivo que tenían en casa para que se conectaran de manera asincrónica todos sus hijos. Además, recalcaron que las actividades que promueven movimiento, expresión, comunicación, creatividad e imaginación en sus hijos son las que más felices los hicieron, por lo que recomendaban continuar aplicando estas estrategias en la virtualidad y

en la presencialidad, ya que los infantes se sienten a gusto aprendiendo a través de los clubes de su preferencia.

Entre las actividades más significativas para los padres de familia y estudiantes, se podrían citar las sesiones que, en las entrevistas, fueron más recordadas por los representantes: minichefs: Me como un delicioso paisaje; inglés: Songs and rhythms; motricidad fina: Soy alfarero; yoga: Imitando a los animalitos; títeres: Elaboración de títeres de papel; experimentos: Lluvia de colores; y manualidades: Mi cajita mágica.

La planificación estuvo estructurada con tres momentos de la clase: anticipación, construcción y consolidación. Se procedió a registrar la asistencia de los estudiantes a cada uno de los clubes por un lapso de tres meses, al final de los cuales se notó que existía un incremento de asistencia a los encuentros de un 35 % en comparación con los registros del inicio de la virtualidad. Los resultados reflejan que, al no estar los infantes obligados a asistir a clases en un horario rígido y al tener la posibilidad de elegir el club de su preferencia, su participación se incrementaba considerablemente. Por su parte, en los registros de observación de las maestras se reflejan las categorías: curiosidad, felicidad, indagación, asertividad, solidaridad, compañerismo y emoción, actitudes que corroboran que las actividades didácticas activas en cada uno de los clubes y la participación colaborativa de niños y padres de familia generó en los niños una mayor predisposición y actitud positiva ante las clases virtuales, fortaleciéndose no solamente sus aprendizajes sino también la convivencia y el desarrollo socioemocional entre los niños de diferentes edades y grados que compartían el interés por un club específico.

## Conclusiones

Si bien la pandemia provocó cambios en la práctica docente, también fue una oportunidad para indagar más estrategias que brinden a los estudiantes espacios de aprendizaje significativo. Las actividades propuestas mediante los clubes permitieron tanto a padres de familia como a estudiantes sentirse en la libertad de construir un aprendizaje activo desde diferentes escenarios educativos.

La oferta de siete diferentes clubes potenció la atención a la autonomía y el respeto por los intereses, preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, generando para los niños experiencias significativas y aprendizajes duraderos, que partieron de temáticas de su interés y favorecieron la interacción con maestras y compañeros.

La diversidad de horarios permitió a los padres de familia aumentar la posibilidad de conectar a sus hijos a las sesiones virtuales, al no ofrecerse tan solo una hora rígida y obligatoria para cada día de clase.

Se priorizó el uso de los elementos reciclados o del medio ambiente para la realización de cada uno de los encuentros, con la finalidad de evitar gastos de dinero a los padres de familia en un contexto donde los problemas económicos fueron un factor común en los hogares, despertando además en los niños actitudes como la indagación, curiosidad, asombro y alegría, al emplearse en los encuentros elementos cotidianos para ellos.

El desarrollo socioemocional de los niños se potenció al interactuar en la diversidad de clubes ofertados con siete maestras distintas, lo que les permitió aprender desde diferentes estrategias didácticas. Además, ampliaron su entorno social y de convivencia ya que no compartían las sesiones con los mismos compañeros siempre, más bien fueron contextos donde se encontraban niños de diferentes edades, potenciándose de este modo el trabajo colaborativo.

Los clubes permitieron a los niños socializar con compañeros que compartían sus gustos y preferencias; este factor mejoró su desarrollo socioemocional, pues al coincidir en temas de interés, mejoraron sus relaciones interpersonales y de comunicación.

Los niños incrementaron notoriamente su lenguaje y la seguridad al expresar sus ideas y su curiosidad con preguntas como: ¿qué es?, ¿cómo se hace?, ¿quién es?, etcétera. La emoción por preparar un espacio libre y sin ruido, que les permitiera estar relajados para hacer los ejercicios en el caso del club de yoga, fueron los aspectos que destacaron los padres de familia al indicar que habían mejorado su autonomía e independencia para desplazarse con el mínimo de supervisión.

El equipo docente también pudo evidenciar el crecimiento emocional que tuvieron los estudiantes, además de que en las clases virtuales se consultaba siempre a los niños a qué club o clubes habían asistido esa semana y qué habían aprendido.

Las habilidades cognitivas de los niños fueron potenciadas al incrementar su capacidad para recordar ingredientes, materiales, palabras, amigos y posturas, lo que finalmente se tradujo en un aprendizaje significativo. Toda esta experiencia fue muy gratificante para las docentes porque, a pesar de una virtualidad obligada y limitada, la metodología aplicada en el proyecto de los clubes fortaleció destrezas y habilidades de una manera lúdica y divertida.

## Referencias bibliográficas

- Castro, S. y Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, (58), 83-102. <https://urlc.net/KYI9>
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14(27), 96-114. <https://urlc.net/KYHX>
- González Fernández, M. O. (2021). Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia. *Apertura*, 13(1), 6-19. <https://urlc.net/IM-b>
- Heras Sevilla, D., Cepas Serrano, A. y Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología*, 1(1), 67-74. <https://urlc.net/KYJl>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta ed.). McGraw Education. <https://urlc.net/KYKw>
- MINEDUC. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://urlc.net/IN1Y>
- MINEDUC. (2020). *Plan educativo Aprendamos juntos en casa*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://urlc.net/KYLO>

## **Autoras**

### ***María Dolores Flores Sarmiento***

Magíster en Desarrollo de la inteligencia y Educación y egresada de la maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil por la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente con 22 años de experiencia. Trabajó en la Universidad de Cuenca.

### ***Maritza de Lourdes Machado del Pozo***

Magíster en Educación Inicial. Licenciada en Ciencias de la Educación con mención Parvularia. Universidad Técnica de Ambato. Es docente de primero de Educación Básica. Docente de educación inicial en el Centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega.

### ***Diana Mejía Zamora***

Centro de Desarrollo Infantil Antonio Borrero Vega. Magíster en Educación Inicial e Intervención Precoz. Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Estimulación Temprana e Intervención Precoz por la Universidad del Azuay. Se desempeña como maestra de niños de tres y cuatro años y en el apoyo técnico-pedagógico del nivel Inicial. Es directiva del Centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega.



# Néopass@ction: una plataforma para la formación y reflexión de la práctica docente<sup>1</sup>

*Christian Mendieta-Chacha*

[christian.mendieta@unae.edu.ec](mailto:christian.mendieta@unae.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-2945-3540>

*Jaime Ullauri-Ullauri*

[jaime.ullauri@unae.edu.ec](mailto:jaime.ullauri@unae.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-0509-4299>

*Paulina Mejía-Cajamarca*

[paulina.mejia@unae.edu.ec](mailto:paulina.mejia@unae.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-0871-8212>

## Resumen

La formación de docentes en la praxis actual comprende la utilización de diferentes metodologías y estrategias que acerquen al profesorado y a los estudiantes en formación a escenarios reales de su profesión. En este contexto, la Universidad Nacional de Educación (UNAE) ha emprendido algunos procesos de investigación a través de la metodología Néopass@ction como una propuesta de videoformación que permita analizar la práctica de profesores pertenecientes al magisterio fiscal, tanto por el mismo docente y estudiantes en formación docente, como por investigadores y expertos en el campo de la educación. A partir de los contenidos (grabaciones de los videos de clase) se pretende diseñar una plataforma en línea asincrónica que permita disponer de recursos, herramientas y estrategias didácticas para docentes y estudiantes en el ámbito educativo. Este trabajo presenta un estudio piloto que incluyó la participación de estudiantes de tercer y séptimo ciclo de la carrera de Educación Básica, quienes, por medio de grupos focales, compartieron sus percepciones

1

Este trabajo es producto del proyecto de investigación "NÉOPASS@CTION: Una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en Ecuador", código VIP-UNAE-2018-2, aprobado en la Convocatoria de Investigación: Por una transformación educativa, financiada por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues-Ecuador.

sobre el uso de la plataforma como complemento en su formación. Entre los hallazgos se manifiesta que los estudiantes conciben la plataforma como un dispositivo innovador que les permite aprender a problematizar su propia práctica, autocuestionarse e identificar sus errores de trabajo en aula, a la vez que se identifican con aspectos didácticos e incluso emocionales que experimentan los docentes durante las grabaciones y el análisis de sus clases.

## **Palabras clave**

Autoconfrontación, formación preprofesional docente, Neópass@ction, reflexión sobre la práctica.

## **Algunos cuestionamientos en la formación de docentes**

Diferentes estudios conciben al docente como aquel que toma decisiones y construye teorías sobre la base de su práctica docente (Imbernon y Canto, 2013); sin embargo, investigadores como D’aubeterre y Castellanos (2019) mencionan que frecuentemente no hay transferencia de los aprendizajes adquiridos durante la formación a las aulas de clase, en cambio Tejada (2013) indica que los docentes presentan un déficit de competencias profesionales, conocimientos parcelados y descontextualizados al momento de iniciar su actividad profesional; lo cual, dificulta el desempeño docente y, por ende, los procesos de aprendizaje en el aula.

Lo antes mencionado por las y los diferentes Autores/as, nos invita a preguntarnos por la relación –o más bien sobre la interdependencia– entre la teoría y la práctica en el proceso formativo de los aspirantes a docentes, tomando en consideración que varias investigaciones determinan que existe un desacoplamiento entre la formación profesional y lo que “demanda” el contexto laboral; en nuestro caso, la escuela. La falta de correspondencia entre teoría y práctica no solo reposa en los limitados recursos didácticos al momento de planificar o experimentar la clase por parte del docente, en muchas ocasiones, novato; también existen cuestiones de tipo curricular, por ejemplo, la resistencia a equiparar las horas de teoría con las horas asignadas a las prácticas preprofesionales de los estudiantes, sin contemplar que es en el aula, y por extensión en la comunidad educativa, donde se aprende a conocer, a hacer, a ser y a convivir con los demás.

Por otro lado, aunque suene trasnochado, en la actualidad se continúa con el debate sobre cuál debe ser el papel de la teoría y cuál el de la práctica, como si existiese la posibilidad de jerarquizar a cada una de ellas o, peor aún, hablar de una dicotomía, cuando en realidad se complementan (nutren) en la formación de educadores.

En este sentido, Fernández Navas (2022) menciona:

Si bien la práctica resulta fundamental para la formación, y así lo hemos defendido siempre desde el constructivismo, no se obtiene una formación de calidad por *práctica acumulada* –ojalá fuera tan sencillo– sino por el análisis y la reflexión sobre la práctica realizada a través de las teorías y conocimientos acumulados en el ámbito de la educación. De forma que estos sirvan para elaborar nuevas teorías y de esto se han hecho eco montones de metodologías y líneas de investigación (investigación acción, lesson study, practitioner research...). Por mucho que queramos, la teoría y la práctica están condenadas a ir de la mano. (párr. 7)

En este marco, la Universidad Nacional de Educación (UNAE), a través de su modelo pedagógico, sitúa la práctica como un eje vertebrador del currículo, donde los futuros docentes se construyen a sí mismos construyendo el mundo educativo y actuando en dicho entorno; es decir, teorizando la práctica y experimentando la teoría (Comisión Gestora UNAE, 2017). En otras palabras, se propone la fractura de lo disciplinar para generar una discusión-construcción curricular que permita a la formación ampliar su mirada, pero también su lectura de la realidad más conectada con los aspectos que tienen que ver con la realidad de la escuela, la familia, la comunidad y la infancia y la juventud (Vilanova y Mendieta, 2021). A partir de este Modelo Pedagógico y el Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE (Portilla *et al.*, 2023), a priori, se esperaría que los estudiantes, al superar cada ciclo del plan de formación, perfeccionen su práctica educativa. Lo que contribuye notablemente que los futuros docentes brinden a sus estudiantes, en su escuela, una educación inclusiva, pertinente y de calidad (Mejía, 2023). Empero, en los casos menos favorables, los estudiantes se enfrentan a situaciones de clase inéditas, a menudo muy desestabilizadoras, que les exigen la incorporación de mecanismos de adaptación, privándolos de un proceso sistemático de profesionalización (Ria y Leblanc, 2012).

En consecuencia, es insuficiente *exponer* al estudiante a situaciones reales. Esta experiencia nos exige repensar las formas de trabajo que promuevan la interdependencia entre teoría y práctica; por lo

cual, otro de los componentes del modelo pedagógico de la UNAE es el uso del espacio virtual para la producción y expresión cooperativa de contenidos de aprendizaje (Comisión Gestora UNAE, 2017), lo que requiere hoy en día la incorporación progresiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la transformación de escenarios y prácticas educativas. A través de esto se posibilita, bajo una postura propositiva, la reconfiguración de las instituciones y de los procesos formativos (Coll, 2004); cuidando, eso sí, de no concluir que la sola incorporación de las TIC a las prácticas educativas constituye por sí misma una mejora de la calidad educativa, y mucho menos centrar la discusión en los aspectos tecnológicos más que en los propiamente educativos (Onrubia, 2005). Lo que nos lleva a reconocer que las TIC proveen espacios de trabajo o entornos de aprendizaje individuales o colaborativos (Coll *et al.*, 2008), en los cuales necesitamos construir saberes no tradicionales que faciliten y potencien el desarrollo de aprendizajes auténticos (Ullauri-Ullauri, 2016).

Por ende, la calidad de los aprendizajes mediados por las TIC se verá condicionada a la selección pertinente de recursos y, sobre todo, en las formas de uso por parte del docente, pues la enseñanza a través de un entorno virtual requiere la identificación de sentidos, motivos, relaciones significativas y relevantes entre los recursos y el contenido, a fin de permitir que los estudiantes puedan conectar la teoría con sus prácticas educativas.

Como una de las tantas respuestas que se implementan en el ámbito educativo ante la problemática de mejorar la práctica pedagógica, y que a su vez incorpora herramientas de las TIC en el marco de un proceso de innovación educativa, el presente estudio tiene como génesis el proyecto de investigación “NÉOPASS@CTION: Una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en Ecuador”, desarrollado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Si bien la plataforma Néopass@ction, diseñada en el año 2010 en Francia, fue creada para investigar el trabajo real *-in situ-* de los docentes y así poner a disposición de los nuevos docentes (profesores novatos) y sus formadores un conjunto de extractos de video y análisis cruzados sobre las prácticas educativas (Ria, 2014), en nuestro caso, debido a su característica multipropósito, la investigación se enfoca en el uso de la plataforma como una herramienta tecno-pedagógica en la formación inicial de los estudiantes de la UNAE.

## **Néopass@ction: una innovación para la formación y la reflexión de la práctica docente**

La plataforma Néopass@ction (polo tecnológico) de videoformación docente es el resultado tangible de lo que se conoce como el programa de investigación Curso de la Acción (CdA), el cual busca describir y comprender el trabajo docente centrándose, principalmente, en los elementos significativos de su actividad<sup>2</sup> (polo empírico) (San Martín *et al.*, 2017). El trabajo (indagación sobre las diversas expresiones pedagógicas de los docentes) no se concentra en observar e identificar acciones que respondan o correspondan al deber ser de los docentes, sino en lo que realmente hacen en su praxis, por lo que el trabajo metodológico del análisis de la actividad docente exige el empleo de diversas técnicas como la observación participante y el análisis de la documentación de la actividad *in situ* (2017).

Este proceso de investigación, entre muchos de sus resultados, permitirá la construcción de un observatorio (plataforma) sobre prácticas educativas de docentes del magisterio fiscal en diversos niveles formativos, con el propósito de mejorar la práctica de docentes en ejercicio y, en especial, como laboratorio de prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes, mientras desafiamos o nos despojamos de imaginarios sobre la formación y práctica docente, a fin de provocar un efecto positivo sobre lo prescriptivo de la normativa y del propio trabajo docente.

La construcción del observatorio involucra la creación de un corpus (de videos) organizado por temáticas en una plataforma virtual de acceso libre, para lo cual se trabaja metodológicamente en dos etapas: en un primer momento se realizan las grabaciones de clase con el propósito de registrar datos comportamentales y contextuales, a fin de identificar y seleccionar extractos de videos representativos de situaciones y actividades “típicas” y “críticas” (D’aubeterre y Castellanos, 2019) o “perturbaciones” (San Martín *et al.*, 2017) que invaden a los diferen-

---

2 El análisis de la actividad asume dos postulados: la enacción y la conciencia prerreflexiva. El primer postulado nos permite explicar la actividad humana durante la interacción actor-ambiente, la cual estará condicionada por las experiencias del docente; toda actividad humana es acompañada de una vivencia que da lugar a una experiencia, es decir a la conciencia prerreflexiva (San Martín y Poizat, 2020; San Martín *et al.*, 2017).

tes actores en el aula de clases. En la segunda etapa se lleva a cabo una entrevista de autoconfrontación entre el investigador y el docente, donde el profesor, al observar su clase grabada, revive su experiencia, muestra y comenta su actividad a partir de trazas videográficas de su actividad; y finalmente se realiza una entrevista de aloconfrontación que consiste en un análisis de las clases grabadas por parte de especialistas en la formación de docentes.

Ahora bien, Ria (2014) señala que las situaciones analizadas deben partir de experiencias vividas por principiantes y estar relacionadas con la actividad, antes que abordar cuestiones de contenido enseñado, ya que entregan elementos del trabajo real que no tienen como objetivo presentar “buenas prácticas” o maneras “correctas” de realizar la clase (San Martín *et al.*, 2017); al contrario, es a través de las miradas de docentes noveles, docentes experimentados e investigadores que se invita a conocer la complejidad del trabajo docente y su dinámica de transformación.

Ria (2023) rescata la naturaleza innovadora de la plataforma al demostrar que existen otras formas no convencionales de formación, pues esta, mientras valora el saber propio del docente y su puesta en escena durante la clase, permite reconocerse y consolidar su identidad docente. Para lograrlo, es necesario que la plataforma Néopass@ction se configure como una *herramienta viva* enfocada en reducir brechas entre el conocimiento y las prácticas educativas de docentes novatos y docentes experimentados. Así mismo, Picard y Ria (2011) reconocen que la plataforma proporciona ejemplos de trabajo docente real que sirven como recursos de autoformación a distancia o formación institucionalizada con formadores o tutores.

En la misma línea, Barbery y Ordoñez (2021) indican que el desarrollo de la videoformación parte del principio de la reciprocidad e igualdad, debido a que implica la observación entre pares y, por ende, el análisis colectivo de la actividad docente; es decir, que la plataforma contribuye con herramientas e instrumentos para la formación y el crecimiento profesional, lo cual enriquece el proceso reflexivo de la praxis educativa (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022; Ullauri-Ullauri, 2022).

## Metodología

La presente investigación de pilotaje de Néopass@ction UNAE se enmarca en el paradigma cualitativo; en el mismo, se trabajaron dos estudios de caso (Stake, 1998; Yin, 2009), los cuales se abordaron en un contexto áulico natural en el marco de la asignatura de Cátedra Integradora

del tercer y séptimo ciclo de la carrera de Educación Básica de la UNAE. Estos estudios de caso son de tipo exploratorio, cualitativo y descriptivo, de corte holístico. Asimismo, el trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo interpretativo (Erickson, 1989). La investigación tuvo como objetivo conocer y comprender las percepciones de los estudiantes del tercer y séptimo ciclo de la asignatura de Cátedra Integradora, pertenecientes a la carrera de Educación Básica, respecto al uso de la plataforma Néopass@ction como herramienta para la mejora significativa de la praxis pedagógica (Pérez-Morales *et al.*, 2021). La plataforma incluyó grabaciones de una clase en el contexto universitario en la que se trabaja temáticas sobre la educación inclusiva y el abordaje de esta en el contexto escolar, videos con la aloconfrontación y autoconfrontación de la profesora universitaria respecto a la aplicación de su clase.

La captación de información se logró mediante el registro de las percepciones de los estudiantes de los dos estudios de caso en sendos grupos focales (Edmunds, 1999; Joseph *et al.*, 2000), dos por cada caso, a partir de las siguientes cuestiones: ¿En su formación preprofesional docente han tenido una formación con el uso de videoclases? y ¿Consideran importante analizar actuaciones específicas del docente en su formación preprofesional?; para la *segunda categoría* de análisis se concretó una pregunta: ¿Se sintieron identificados con algunas actuaciones de la docente en los distintos momentos de la clase? Si es así, ¿qué causó en ustedes, que sentimientos tuvieron?; y para la *tercera categoría* se concretó una pregunta: ¿Consideran que esta actividad ha contribuido en algo a su formación como futuros docentes?

Los datos de audio y video de los grupos focales fueron transcritos en su totalidad, posteriormente fueron analizados en AtlasTi® 22 y sobre estos datos se realizó un análisis temático de contenido (Willig, 2013).

## Participantes

La muestra se constituyó por 73 estudiantes pertenecientes al tercer y séptimo ciclo de la carrera de Educación Básica durante el período académico septiembre 2022-febrero 2023; en concreto, 36 estudiantes cursaban el tercer ciclo y 37 estudiantes cursaban el séptimo ciclo. Ellos fueron los usuarios de la plataforma de pilotaje. Los estudiantes participaron en cuatro grupos focales, 20 estudiantes compartieron sus percepciones sobre el uso de la plataforma, 10 estudiantes de tercer semestre y 10 estudiantes de séptimo semestre.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de cada una de las categorías de análisis propuestas en el trabajo.

Respecto a la primera categoría sobre *la formación docente de los estudiantes de Educación Básica*, más específicamente acerca del uso de videgrabaciones en la formación preprofesional docente, los estudiantes, tanto del tercer ciclo como del séptimo ciclo, comentan que no ha sido empleada esta estrategia en su formación docente: “No, no, bueno, yo desde el primer ciclo que estoy, no, nunca hemos ocupado ese tipo de modalidad” (E3\_C3\_GF1, 00:02:38, 12/11/2022); es decir, la práctica se ha concentrado en contextos presenciales síncronos –situaciones reales– como en contextos virtuales síncronos, mismos que se desarrollaron durante la pandemia por COVID-19. Así mismo, algunos de los estudiantes que incluso han migrado de alguna otra carrera que oferta la UNAE a la carrera de Educación Básica no han tenido experiencias de formación con videgrabaciones. En al menos una de las percepciones, los estudiantes sostienen que sí han buscado por su iniciativa videos de clase: “Yo busqué en internet videos de eso y encontré videos donde se muestra a docentes haciendo [clases]” (E2\_C3\_GF2, 00:05:32, 12/11/2022), pero no los han tenido como propuesta por parte de la Universidad o del docente tutor de la Universidad; así lo confirman al expresar: “En mi experiencia, hasta el sexto ciclo, séptimo ciclo que estamos ahora, no hemos tenido ninguna familiarización con esta modalidad” (E1\_C7\_GF1, 00:01:19, 12/11/2022) y que “...en ningún momento trabajamos con videoclases para nuestro desarrollo profesional” (E5\_C3\_GF1 00:04:19 12/11/2022).

Como es de esperar, al no estar familiarizados con la formación a través de videgrabaciones, se concibe la metodología como nueva o innovadora:

...para mí es muy innovador [...] no, [...] no le he visto desde el primer [y] segundo ciclo, incluso estaba en otra carrera, tampoco la había visto, o sea, es primera vez que me encuentro con este método, más o menos de confrontación con el docente en las prácticas. (E3\_C3\_GF2, 00:04:03, 12/11/2022)

Una vez presentada y explorada la plataforma (revisión de trazas videográficas) por parte de los estudiantes se debatió sobre la impor-

Néopass@ction: una plataforma para la formación y reflexión de la práctica docente

tancia de analizar actuaciones específicas del docente en su formación preprofesional. Entre las respuestas se indica que:

Es bastante importante la interacción de las clases grabadas, porque a nosotros nos sirvió bastante el ciclo pasado porque pudimos ver lo que la profesora estaba haciendo mal, las atenciones que tenía con ciertos grupos de estudiantes y como que al resto le dejaba a un lado, por así decirlo; entonces, pudimos nosotros, de cierta manera, mejorar esa metodología que ella estaba aplicando y también esas clases pregrabadas pueden servir como material para clases futuras que se estén dando. (E6\_C3\_GF1, 00:09:05, 12/11/2022)

Otros estudiantes mencionan que este tipo de plataformas les “ayuda a hacer una autocrítica, primero a nosotros y también nos ayuda a autoevaluarnos de cómo estamos desempeñándonos en el aula [...] qué errores cometemos” (E3\_C3\_GF2, 00:07:40, 12/11/2022), a la vez que les permite generar una “reflexión propia” (E4\_C3\_GF2, 00:12:26, 12/11/2022) y “mejorar también al docente, ya que es como un tipo de retroalimentación que permite ver qué está haciendo bien o en qué podríamos mejorar para las próximas clases” (E1\_C7\_GF2 00:08:16, 12/11/2022). De igual forma, la plataforma se configura en un espacio donde “se aprende, por ejemplo, surgen nuevas ideas y se reconocen emociones que se dan en el contexto” (E2\_C7\_GF1, 00:08:16, 12/11/2022).

Las respuestas sobre la importancia de la plataforma Néopass@ction no solo se enfocaron en el manejo del aula por parte de la docente o en cuestiones didácticas, algunos estudiantes mencionaron que, en el caso de las prácticas preprofesionales:

Uno está nervioso, llega al aula y comienza a dar su clase y muchas veces no nos damos cuenta de que no hicimos tal cual lo planeamos, tal como lo imaginamos, entonces uno llega a conversar con su pareja pedagógica y te pregunta: ¿por qué hiciste tal cosa si no estaba ahí? (E3\_C7\_GF2, 00:09:06, 12/11/2022)

En el caso de la segunda categoría, referente a *las actuaciones docentes que interpelan afectivamente a los estudiantes en formación docente*, se indagó sobre los procesos de identificación con la docente en los distintos momentos de la clase. En este sentido, es necesario preguntarnos: ¿es posible estudiar la actividad de un actor (profesora en este caso) desde el exterior, sin considerar la organización interna de este?

(San Martín *et al.*, 2017); en otras palabras, ¿podemos observar y comprender la actividad/acción realizada por un docente en su clase excluyéndolo de la investigación? Las videograbaciones nos permiten acceder, observar, explicar, revivir la experiencia de la práctica, por lo que se llevó a cabo la entrevista de autoconfrontación (segunda etapa de recolección de datos empíricos en esta metodología de investigación).

Una vez que los estudiantes han podido observar la autoconfrontación de la docente, es decir, conocer sus emociones, escuchar sobre sus “perturbaciones” o “momentos críticos”, los profesores principiantes pueden reconocerse en la actividad conjunta con sus compañeros (Ria, 2012; Ullauri-Ullauri, 2024). Respecto a lo mencionado, los estudiantes declaran cierta empatía respecto a la necesidad de generar un ambiente inclusivo para todos los participantes, ya que indican:

Me sentí identificado en donde usted mencionó que trataba de atender las situaciones de cada uno de los estudiantes. (E1\_C3\_GF1, 00:10:30, 12/11/2022)

Usted estaba presta para cualquier inquietud de los estudiantes [...] estaba pendiente de ellos. (E3\_C3\_GF1, 00:13:25, 12/11/2022)

Sobre las estrategias didácticas usadas en la clase, distinguen el uso de actividades comunes como el realizar un:

Recordaris, por así decirlo, de los temas que se han tratado con anterioridad [...] para partir con una nueva clase [...], siempre me he percatado de que los estudiantes recuerden qué es lo que vieron en la clase anterior, de manera que se siga el hilo del tema. (E4\_C7\_GF1, 00:13:37, 12/11/2022)

Otro aspecto que señalan es el número de estudiantes y cómo esto afecta en la organización del aula:

Cuando uno está en las prácticas pedagógicas es más fácil trabajar con una menor cantidad de estudiantes, porque así puede explicar de mejor manera. O si alguien tiene dudas, puede tomarse un poquito más de tiempo para explicar, a diferencia de, por ejemplo, si está en un aula con 30 niños, va a ser más difícil porque el tiempo no le va a dar. (E1\_C7\_GF2, 00:20:45, 12/11/2022)

La presencia de nuevos actores y equipos tecnológicos en el aula puede provocar perturbaciones en la docente, lo que, de acuerdo con la autoconfrontación, le generó tensión y nerviosismo al ser grabada. Este tipo de reacciones son compartidas con el estudiantado, quienes expresan “me hizo sentir bien a mí, porque yo siempre que hago una clase, pienso o digo todavía me falta demasiado por mejorar y todavía no tengo el nivel para hacerlo como otras [compañeras]” (E3\_C7\_GF2, 00:21:29, 12/11/2022) o experiencias como “bueno, vamos a comenzar, esperamos que todo salga bien, creo que es el sentimiento de iniciar una clase, me sentí identificada” (E3\_C7\_GF1, 00:12:51, 12/11/2022); esta forma de identificación resulta positiva ya que demuestra al estudiante que este tipo de reacciones no necesariamente se encuentran presentes solo en docentes novatos, y podría contribuir en la construcción de su identidad profesional.

En la última y tercera categoría de análisis, sobre *la contribución de la experiencia de formación como futuros docentes*, se evidencia que los estudiantes reconocen que la plataforma es una fuente de consulta en caso de experimentar dificultades en su práctica:

Estos videos, y todo lo que lo que hemos visto [...] nos sirve bastante porque podemos ver ciertas técnicas en la clase y cómo nosotros podemos aplicarlas. Al ser estas videoclases que están subidas [online], podemos tal vez revisar y replicar en nuestras prácticas, o si surge alguna cosa podemos ayudarnos gracias a los videos. (E5\_C3\_GF1, 00:22:47, 12/11/2022)

Tal como nos advierte Ria (2014), la originalidad de la plataforma radica en que el video, por sus posibilidades de visionado diferido y repetido, favorece la observación y análisis de la práctica educativa, y esto se puede lograr identificando “los errores que nosotros mismos cometemos” (E1\_C3\_GF1, 00:31:19, 12/11/2022), “para perfeccionar en los detalles” (E1\_C7\_GF1, 00:21:01, 12/11/2022) y, en especial, porque nos permite “reflexionar acerca de lo que hacemos, pero, además, [...] los videos de las clases son como un punto de partida para *aprender a problematizar tu propia práctica*” (E2\_C7\_GF1, 00:23:39, 12/11/2022).

Otro aspecto que motivó a los estudiantes fue el observar que los docentes de la UNAE acceden a realizar las videograbaciones de sus clases:

El hecho de ver que un propio docente de la Universidad donde me estoy formando se grabe una clase, a mí me va a ayudar mucho dentro de la práctica profesional [...]. Para mí es muy, muy interesante ver que dentro de nuestra propia Universidad nos fomentan a ver la práctica profesional de nuestros propios docentes, eso nos motiva, nos enseñan cómo nosotros deberíamos enseñar a los niños de acuerdo a sus capacidades, de acuerdo a su grado de edad, su nivel en el que se encuentren, y yo creo que es muy importante que estimulen a nuestro aprendizaje como futuros docentes. (E3\_C3\_GF1, 00:19:55, 12/11/2022)

También expresan:

Es muy chévere que parte realmente desde ustedes como docentes, que nos dan clases a nosotros, eso porque desde ustedes muestran el ejemplo. [...] ustedes mismos están viendo el error que puede existir y lo que pueden mejorar. (E2\_C3\_GF2, 00:32:11, 12/11/2022)

Este tipo de identificación demuestra que los cursos de formación asistidos por video podrían, así, contribuir a la profesionalización de los docentes y a la construcción de su identidad por parte de la comunidad educativa de manera indirecta (a distancia), más independiente y de forma remota (Ria, 2012).

## Discusión y conclusiones

El análisis de la actividad de la práctica docente, desde la concepción del programa de investigación Curso de Acción (CdA), propone liberarse de prácticas prescriptivas o idealizadas de la formación inicial de docentes o, mucho peor, del deber ser o hacer del profesional de la educación. Este planteamiento permite, en un *primer momento*, reconocer que el proceso formativo no necesariamente se acopla a la experiencia profesional (falta de conexión de la teoría con la práctica y poco trabajo práctico en la formación); un *segundo momento* es el reconocer que el docente construye y valida conocimientos a través de su experiencia pasada, lo cual condicionará el desarrollo de su praxis educativa. En este punto cobra relevancia la construcción de un observatorio, plataforma Neópass@ction, como herramienta tecno-pedagógica que permite disponer de un corpus de videgrabaciones que posibilita revisar, analizar y comprender las diferentes actuaciones de los docentes o estudiantes en formación al momento de realizar su práctica, con objeto de

desarrollar capacidades metacognitivas que les permitan Autorregular y mejorar su desempeño en situaciones reales.

Asimismo, el trabajo en la plataforma tiene un carácter colectivo, ya que por medio de la entrevista de autoconfrontación (investigador-docente) o la de aloconfrontación (entre pares y expertos en formación) se realiza un trabajo colaborativo, donde el docente se ubica en el centro de la investigación y mantiene un rol activo en la reflexión individual y/o grupal sobre su propia práctica (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós 2022; Ullauri-Ullauri, 2022), mientras trabaja en diseñar, experimentar y evaluar estrategias didácticas alternativas, consensuadas, para optimizar las prácticas docentes en el aula, a fin de que redunden en aprendizajes significativos para los estudiantes (D'aubeterre y Castellanos, 2019).

En la experiencia de investigación con los estudiantes de tercero y séptimo ciclo de Educación Básica, se evidencia que la plataforma Neópass@ction se posiciona como una metodología y herramienta innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial, para desarrollar nuevas formas de abordar el trabajo en las prácticas preprofesionales que realizan los estudiantes. Igualmente, es una herramienta que, al ser online puede ser trabajada de la mano con las asignaturas teóricas, brindando mayor versatilidad al trabajo en aula, al admitir que su práctica no es solo un espacio de aplicación de saberes procedentes de la investigación, de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica (Murillo, 2006). En este sentido, la plataforma contribuye a la construcción de nuevas posibilidades para la futura actividad profesional de los estudiantes en sintonía con sus propias experiencias, pero también proporcionando un conjunto de saberes prácticos, experiencias típicas y juicios producidos en la plataforma (Ria, 2012), a la vez que se alimenta de nuevas experiencias (videgrabaciones) y de aportes de diferentes miradas expertas en la formación de docentes, así como de miradas nuevas (estudiantes) que tienen como objetivo problematizar su propia práctica.

El contenido de las videgrabaciones, los registros de observación, la verbalización de la experiencia del docente en la autoconfrontación y aloconfrontación sin duda enriquecen el trabajo pedagógico. A la vez, y en particular a los docentes novatos o en formación, tienen la posibilidad de identificarse con miedos, fortalezas, inseguridades y perturbaciones que muestran otros docentes en diferentes escenarios y contextos de su práctica, lo que significa que se enfocan tanto en la actividad cognitiva

como en la historia de vida del docente o estudiante (experiencias vividas), lo que se conjuga en el desarrollo de la identidad profesional.

La plataforma Neópass@ction, debido a su gran alcance por ser un corpus de videgrabaciones online de acceso libre, emerge como una metodología de investigación y enseñanza para aprender a “deconstruir” las prácticas educativas y, así, reconocerse y posicionarse en una dinámica de desarrollo profesional realista y progresiva (Ria, 2014).

## Referencias bibliográficas

- Barbery, O. y Ordoñez, J. (2021). Mejora de la praxis del docente de educación inicial: Néopass@ction. En O. Barbery y L. Molerio. (eds), *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial* (43-49). UNAE. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/Practicas-investigacion-innovacion-y-perspectivas-de-la-educacio/121/99>
- Comisión Gestora UNAE. (2017). *Modelo Pedagógico Universidad Nacional de Educación*. Azogues: UNAE.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (25), 1-24. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/277/270>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa redie*, 10 (1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/177/307>
- D’aubetterre Alvarado, L. y Castellanos Gómez, R. (2019). NÉOPASS@CTION: Una experiencia colaborativa de video-formación con docentes de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador). En S. Alonso, J. Romero, C. Rodríguez y J. Sola. (eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes Educativos* (pp. 1485-1494). Editorial Dykinson.
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. NTC Business Books.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok. (ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-295). Paidós; MEC (Ministerio de Educación y Ciencia).

- Fernández Navas, M. (2022, 23 de febrero). Sobre teorías, prácticas y experiencias. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2022/02/23/sobre-teorias-practicas-y-experiencias/>
- Imbernon Muñoz, F. y Canto Herrera, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36/29>
- Joseph, D., Griffin, M. y Sullivan, E. (2000). Video-taped focus group: Transforming a therapeutic strategy into a research tool. *Nursing Forum*, 35(1), 15-20.
- Mejía-Cajamarca, P. (2023). La práctica preprofesional en la formación del docente de la Carrera de Educación Básica para una educación inclusiva. En G. Portilla Faicán, M. D. Pesántez Palacios, M. N. Rodríguez Lozano, y J. Ullauri-Ullauri (eds.), *Las prácticas pedagógicas en la formación profesional docente: Experiencias significativas en América Latina y el Caribe* (pp. 255-261). Universidad Nacional de Educación del Ecuador. <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/EncuentroPracticasPedagogicas/article/view/727/538>
- Murillo Torrecilla, J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A. Correa. (coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-51). La Muralla.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED) Monográfico II (2005): Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables (I)*. <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>
- Pérez-Morales, P., Zambrano-Vacacela, L. y Mejía-Vera, J. (2021). Profesionalización docente en el Ecuador: una experiencia de justicia e inclusión social. *Acta Scientiarum. Education*, 43(1). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.51798>
- Portilla Faicán, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J., Pantoja, T., Torres, L. y Ullauri, J. (2023). *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf>
- Picard, P. y Ria, L. (2011). Néopass@ction: a training tool for beginning teachers. En *Docentes principiantes: un desafío para los sistemas*

- educativos* (pp. 119–130). ENS de Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804088>
- Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: génèse et usages. *Recherche et formation*, 75, 127-130. <https://doi.org/10.4000/recherche-formation.2190>
- Ria, L. (2023, 03-06 de abril). *Analizar y escenarizar la actividad de educadores profesionales con fines de video-formación: perspectiva histórica del programa Néopass*. I Coloquio Internacional Neopass©-UNAE, Azogues, Ecuador.
- Ria, L. y Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo. Les effets d'une navigation sur Néopass@ction *Recherches & éducatives*, 7, 99-114. <https://urlc.net/KZOC>
- San Martín, J. y Poizat, G. (2020). O programa de pesquisa “curso de ação”: referências históricas e conceituais. *Revista Laboreal*, 16 (2). <https://doi.org/10.4000/laboreal.16497>
- San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes al programa de investigación “curso de la acción” al análisis de la actividad de profesores y a la formación. *Revista Perfiles Educativos*, 39(158), 168-185. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.158.58789>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Ullauri-Ullauri, J. (2016). La tecnología: experiencias exitosas para la educación. Proyecto integrador de saberes, construcción desde la base del analfabetismo digital. *Mamakuna: Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, (2), 16-25. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/28>
- Ullauri-Ullauri, J. (2022). *Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador* (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/690902>
- Ullauri-Ullauri, J. (2024). Rol Docente: Actividad Conjunta y Experiencia Significativa: Teaching Role: Joint Activity and Meaningful Experience. *Revista Científica*, 9(33), 10–21. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.0.10-21>

- Ullauri-Ullauri, J. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169-186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>
- Vilanova, M. y Mendieta, C. (2021). La universidad nacional de educación: una experiencia educativa en los márgenes de la innovación universitaria. En Agenda Nacional de Investigación Educativa (ANIE) (coord.), *Investigación Educativa en el Ecuador. Volumen I* (pp. 35-48). ANIE; UTMACH; UNAE; UTPL; PUCE.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. McGraw-Hill Education.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.

## Lista de entrevistados

N°	Código	Lugar	Fecha	Ciclo
1	E1_C3_GF1			TERCERO
2	E2_C3_GF1			TERCERO
3	E3_C3_GF1			TERCERO
4	E4_C3_GF1			TERCERO
5	E5_C3_GF1			TERCERO
6	E6_C3_GF1			TERCERO
7	E1_C3_GF2			TERCERO
8	E2_C3_GF2			TERCERO
9	E3_C3_GF2			TERCERO
10	E4_C3_GF2			TERCERO
11	E1_C7_GF1	Plataforma Zoom	12/11/2022	SÉPTIMO
12	E2_C7_GF1			SÉPTIMO
13	E3_C7_GF1			SÉPTIMO
14	E4_C7_GF1			SÉPTIMO
15	E5_C7_GF1			SÉPTIMO
16	E1_C7_GF2			SÉPTIMO
17	E2_C7_GF2			SÉPTIMO
18	E3_C7_GF2			SÉPTIMO
19	E4_C7_GF2			SÉPTIMO
20	E5_C7_GF2			SÉPTIMO

## **Autores**

### ***Christian Mendieta-Chacha***

Psicólogo Clínico y Magíster en Políticas Educativas por la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Forma parte del grupo de investigación Pensamiento Práctico Pedagógico y del proyecto Fundamentos epistémico-metodológicos de la investigación pedagógica. Actualmente labora como docente investigador en la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

### ***Jaime Ullauri-Ullauri***

Licenciado en Psicología Educativa por la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento por la Universidad de Cuenca, Ecuador. Magíster en Orientación Educativa por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Participa en el grupo de investigación Grintie. En la actualidad es docente investigador de la Universidad Nacional de Educación.

### ***Paulina Mejía-Cajamarca***

Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial, Estimulación e Intervención Precoz por la Universidad del Azuay de Cuenca, Ecuador. Magíster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva por la Universitat de Girona, España. Doctora en Educación por la Universitat de Girona, España. En la actualidad es docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación de la carrera de Educación.

# Curso de la acción: una propuesta para la investigación educativa en el Ecuador<sup>1</sup>

*Luis Zambrano-Vacacela*  
luis.zambrano@unae.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-2968-1351>

*Patricia Pérez-Morales*  
patricia.perez@unae.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-9585-9069>

*Laura Terreros-Bejarano*  
laura.terreros@unae.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-4144-6829>

## Resumen

El “Curso de la acción” es un programa de investigación conformado por dos polos: empírico y tecnológico, los cuales han sido utilizados en diferentes ámbitos para examinar las actividades que desempeñan las personas en labores cotidianas. El objetivo de este artículo es analizar los tiempos críticos que se suscitan en el aula de los profesores mediante la descripción de los componentes del curso de la experiencia como parte del trabajo que se ejecuta en el proyecto “Néopass@ction©: una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en Ecuador”. Esta indagación se fundamenta en el curso de la acción aplicada al campo educativo desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, y se basa en el análisis de la actividad que propone el polo empírico a partir de la autoconfrontación, en la que participa una profesora de educación especial mediante la observación de su clase. De esta forma, se posibilita el estudio de la propia práctica desde la atención a las emociones, sentimientos y reacciones frente a distintas situaciones críticas en el aula. Esta

---

1 Ponencia derivada del proyecto “Néopass@ction ©: una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en el Ecuador”, financiado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

propuesta metodológica puede ser utilizada como apoyo en la formación del profesorado en el contexto ecuatoriano.

## Palabras clave

Investigación educativa, educación especial, formación docente.

## Introducción

Para desarrollar investigación educativa existe una variedad de epistemes, paradigmas, enfoques, corrientes y métodos a partir de los cuales se puede indagar para encontrar soluciones que permitan transformar y mejorar la educación y, de esta forma, garantizar la calidad en todos los niveles, tipos y modalidades en los que se desenvuelve el proceso educativo (Beroiza Valenzuela, 2022; Perines, 2020).

En el Ecuador se han implementado varios enfoques y metodologías que permiten analizar las situaciones complejas que viven los profesores en su quehacer docente. De esta forma, se ha logrado hacer propuestas que han dado resultados positivos en relación con los problemas educativos. No obstante, es pertinente indagar en otras que posibiliten analizar las acciones del docente a partir de diferentes dimensiones, y no únicamente desde lo pedagógico-didáctico.

Con base en lo mencionado, se propone la implementación del programa de investigación “curso de la acción” (Theureau, 2003, 2004, 2006), que surgió inicialmente por la necesidad de analizar la actividad humana en diversos contextos como la industria y la agricultura, pero que se ha trasladado al campo educativo para estudiar, mediante la filmación de la escena, las acciones o reacciones de los profesores en el instante en el que se evidencian momentos críticos en la clase.

No obstante, estos momentos o tiempos críticos para un determinado profesor en un lugar específico se convierten en situaciones típicas, porque el mismo problema o escenario se repite en otros contextos con otros educadores. De allí la importancia de considerar esas acciones para la formación de los docentes mediante la observación, la reflexión empática y el modelaje, lo cual facilita sobrellevar situaciones incómodas o complejas que se presentan en el día a día con otros actores, momentos y lugares.

Pues, tal como lo afirman Flavier *et al.* (2002), en el aula surgen una serie de acciones producidas por las preocupaciones relacionadas con la gestión del trabajo, el fomento de la actitud positiva y la interac-

ción, entre otros aspectos, que obligan al maestro a mediar para llegar a acuerdos que le permitan alcanzar los resultados de aprendizaje que se ha propuesto en su planificación curricular; son momentos que a veces pasan desapercibidos a simple vista, pero que influyen en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje.

A partir de lo mencionado es preciso destacar que, desde esta postura epistemológica en la praxis pedagógico-didáctica, no existen prácticas buenas o malas, positivas o negativas, sino que hay experiencias que dan buenos resultados o resultados no esperados, esto dependerá en cierta medida de diversas situaciones que pueden influir como: el contexto, la respuesta de los estudiantes, las emociones de los actores, la interacción con los padres de familia, entre otros aspectos. Es más, se ha comprobado que algunas prácticas que alcanzaron resultados positivos en un lugar no han causado el mismo efecto en otro.

En ese sentido, el programa curso de la acción se desenvuelve en dos procesos que se complementan para analizar la actividad del profesor: un polo empírico, en el que se puede examinar juntamente con los participantes las situaciones críticas originadas en el aula; y un polo tecnológico, en el que se recopila y respalda todo el proceso implementado en la parte empírica mediante videos que son organizados por categorías que se denominan típicas y que se repiten en diversos escenarios educativos (San Martín *et al.*, 2017).

De esta forma, el programa curso de la acción se constituye por el postulado de la enacción, que consiste en que el propio actor, en este caso el docente, pueda seleccionar de forma autónoma una acción que haya sido significativa o haya influido de forma perturbadora en su desempeño en el aula; adicionalmente, se recurre a la conciencia prerreflexiva, que es la experiencia del participante y que le permite reaccionar de determinadas formas en respuesta a esas acciones específicas que lo han inquietado.

No obstante, para el estudio de la actividad individual y colectiva de la enacción y la conciencia prerreflexiva, es preciso implementar el curso de la experiencia, que es el análisis de las expresiones del lenguaje verbal y corporal; esto posibilita acceder a la conciencia prerreflexiva a través de la examinación de unidades de significado entrelazadas. Entre estas se destacan las emociones, sentimientos, preocupaciones, relación profesor-alumno, entre otras.

De esta forma, para el análisis de la acción, según San Martín *et al.* (2017) el curso de la experiencia está conformado por seis componentes agrupados con un fin específico, tal como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1***Elementos del curso de la experiencia*

	<b>Componente</b>	<b>Definición</b>	<b>Indicador</b>	<b>Preguntas para identificar</b>
<b>Posible</b>	Compromiso con la situación (E)	Preocupaciones, posibles reacciones que surgen a partir de experiencias antiguas sobre acciones similares. Tienen correspondencia directa con el estado emocional de los actores.	Indican las acciones y posibles acciones que los actores mueven en el momento crítico de su clase.	¿Qué emociones y/o sentimientos mueven las acciones del participante?
	Actualidad potencial (A)	Se refiere a lo que el actor espera de una reacción en un tiempo determinado. Tiene relación directa con el compromiso © que tiene con la situación.		¿Qué espera el actor con una determinada acción? ¿Qué expectativas tiene respecto a una reacción?
	Referencial (S)	Saberes del profesor respecto a una determinada situación, lo cual guarda correspondencia con el compromiso ©.		¿Qué saberes implementa el profesor frente a determinada situación?
<b>Actual</b>	Representamen (R)	Aspectos relevantes o perturbadores de una determinada acción.	Muestran cómo se movilizaba la acción, reducen las posibilidades de reacción.	¿Qué demanda la atención del profesor? ¿Qué es lo que recuerda y que causa incomodidad o frustración de una determinada acción?
	Unidad de la acción (U)	Conciencia prerreflexiva que el profesor trae a su mente para contar y comentar.		¿Qué siente, piensa o realiza el profesor en el momento determinado?
<b>Virtual</b>	Interpretante (I)	El saber validado por el profesor a partir del Referencial*.	Expone la construcción y validación de la acción del profesor en el momento crítico.	¿Qué saberes valida el profesor? ¿Qué saberes aprendió o construyó el profesor en ese determinado momento?

*Nota.* Descripción de los componentes de la unidad del “curso de la experiencia” o signo tomado de la investigación de San Martín *et al.* (2017).

En relación con el polo tecnológico, se trata del diseño de una plataforma virtual que alberga una serie de contenidos organizados por temáticas o situaciones. Sin embargo, para la presentación de resultados de este trabajo, únicamente se avanzará hasta el análisis que propone el polo empírico en el curso de la acción. Es así como el objetivo de la investigación que da origen a esta reflexión es analizar los tiempos críticos que se suscitan en el aula de un profesor mediante la descripción de los componentes del curso de la experiencia para identificar las emociones que emergen en su quehacer docente.

## Desarrollo

El proyecto “Néopass@ction ©: una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en el Ecuador” propone analizar las acciones de los profesores a partir de los componentes del curso de la experiencia con la participación de 12 profesores pertenecientes al sistema educativo intercultural e intercultural bilingüe de las provincias de Cañar y Azuay.

Cabe destacar que, para el análisis y la presentación de este escrito, se toma el ejercicio desarrollado únicamente con una profesora coinvestigadora del proyecto, quien imparte clases virtuales en una institución de educación especial de la ciudad de Cuenca (Azuay), específicamente con un estudiante que presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Para contextualizar, se tiene conocimiento que el TEA es una discapacidad que influye en todos los ámbitos en los que se desarrolla la persona que lo padece; además, a pesar de haber una variedad de investigaciones, todavía no se ha encontrado algún tipo de tratamiento (terapéutico o farmacológico) con el que se haya podido descifrar una respuesta clara para calmarlo o contrarrestarlo (Vázquez-Vázquez *et al.*, 2020).

Dadas las condiciones que anteceden, se confirma que esta investigación se sustenta en el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, pues se pretende describir y comprender una realidad educativa a partir de un diálogo de la experiencia del docente en una determinada situación mediante la observación de un video (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

## Procedimiento

En el proceso de análisis de la acción de los profesores se gestionan actividades que van mucho más allá de la grabación de la clase,

pues se diligencian otras acciones de forma previa y paralela. Estas se detallan a continuación:

1. Socialización del proyecto entre investigadores y coinvestigadores, para lo cual es preciso realizar una serie de talleres con expertos en el curso de la acción. Esto permite comprender aspectos como: el objetivo de la observación del video; el objetivo de la autoconfrontación, aloconfrontación y entrevista a expertos; las formas de evitar la justificación de los profesores al momento de la entrevista; que la praxis docente es perfectible, pero influyen otros aspectos externos al desempeño del profesor.
2. Solicitud de permisos a las Autoridades y padres de familia. Para esto, se presentaron oficios dirigidos desde el proyecto con el respaldo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). De la misma manera, se realizó un conversatorio para mencionar el impacto que podría causar esta investigación en la praxis docente y el contexto de la institución educativa.
3. Planificación del cronograma de las visitas para acceder al aula. En este espacio se coordina con todos los docentes colaboradores y con el equipo de grabación.
4. Grabación, para lo cual se utilizaron dos cámaras colocadas al frente y atrás, con la intención de plasmar en el video las reacciones e interacciones tanto del profesor como de los estudiantes. Cabe recalcar que se intentó llamar la atención lo menos posible, para evitar la distracción de los alumnos y la sobreactuación de los maestros debido a la presencia de objetos y personas extrañas en el aula. Sin embargo, para el análisis realizado en este escrito se utilizó un video de una clase que se desarrolló en una plataforma educativa por cuestiones obligadas por la pandemia COVID-19, en la que todos los maestros trasladaron todo el proceso educativo desde la presencialidad a la virtualidad en todos los contextos, niveles y modalidades de enseñanza (Zambrano, 2020).
5. Recopilación de videos; para esto se creó un canal de YouTube que permitió acceder a las filmaciones las veces que fuese necesario para la transcripción.
6. Transcripciones de los videos; en esta etapa se seleccionaron los tiempos críticos sobre los que se requiere hacer el análisis. Las

transcripciones son claves para realizar el estudio de los elementos del curso de la experiencia.

7. Sistematización de la información; en esta etapa se hace uso de las tablas de triple entrada y del análisis semiológico.

Para el análisis e interpretación se toma como referente la grabación de clase y el protocolo de triple entrada usado en el proceso de autoconfrontación. Esto se muestra en las tablas 2 y 3.

**Tabla 2**

*Protocolo de triple entrada*

<b>Protocolo de triple entrada</b>		
<p><b>Contexto:</b> Clase virtual con una duración de 20 minutos, dirigida a un solo estudiante, en la que participa la madre de familia. La maestra ha tenido que desarrollar encuentros de clase virtual debido a la situación generada por la emergencia sanitaria COVID-19. Ella señala en entrevista algunas dificultades y aprendizajes que ha tenido que enfrentar al trabajar con niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).</p>		
<b>Tiempo, acciones y comunicaciones</b>	<b>Verbalizaciones y comportamientos en clases</b>	<b>Verbalizaciones y comportamientos en autoconfrontación</b>
<p><b>0:05:41</b>                      Inicia proyección de video. Canción “Mis manitos”. La docente mueve su cuerpo al ritmo de la canción para que el estudiante la imite. Ella trata de que el estudiante siga la coreografía del baile que se muestra en el video.</p>	<p>Docente: Hasta mientras que venga la mami con la harina vamos a cantar la canción                      ¿Ya? Vamos a cantar, te voy a compartir la pantalla, vamos a calentar las manitas porque tenemos que trabajar. Me avisas si es que escuchas.                      ¿Estás observando? Me haces así (Levanta la mano) si me escuchas                      Mira vamos a calentar las manitas                      ¡Mírame [...], eso!                      ¡Mírame [...], eso!                      ¡Mira como juegan!  <i>La una sube, la otra baja</i>  <i>La una baja, la otra sube</i>  <i>Y vuelven a comenzar</i></p>	<p>Investigador: Quisiéramos que nos describas lo que está sucediendo en ese momento.                      Docente:                      En este momento de la presentación de la canción, por ejemplo, yo les comenté, que a los niños les llamaba mucho la atención lo que son los videos, las canciones infantiles, obviamente a veces cantamos conmigo, pero como no tengo tan buena voz [...], no me toman en cuenta. Entonces por eso trato de ponerles el video para obtener el movimiento y la atención del niño. Recuerden que los días lunes trabajo de forma grupal y los otros días lo hacemos de forma individual de acuerdo a las diferencias de cada estudiante [...].</p>

Tiempo, acciones y comunicaciones	Verbalizaciones y comportamientos en clases	Verbalizaciones y comportamientos en autoconfrontación
	<p>¡Mira sube y baja!</p> <p>¡Mira [...] como estoy haciendo!</p> <p><i>Mis manitas son traviesas</i></p> <p><i>Me gusta jugar</i></p> <p><i>Una se abre, la otra cierra</i></p> <p><i>Una cierra, la otra se abre</i></p> <p><i>Y vuelven a comenzar</i></p>	<p>Entonces en esa parte exactamente estamos tratando de llamar la atención del estudiante y de más o menos integrarle yo, ya a la clase que va a ser en sí.</p> <p>Investigador:</p> <p>En esta parte ¿Te mira o no te mira? ¿Qué sucede en ese momento?</p> <p>Docente:</p> <p>A momentos mira y creo que hasta el día de hoy no logramos tener una atención al 100%, a pesar de que ya hemos trabajado varias. [...]. Ahora ya vamos más tiempo; precisamente el día de hoy tuve una clase, pero no al 100%, me mira, se distrae con la mamá y así. En sí la necesidad de él es que no al 100% nos miran a los ojos. Entonces es muy difícil que él mire, incluso ahora le trato de llamar, le digo: “ estamos haciendo esto... vamos...” él poco mira a los ojos, al menos es muy poco la condición del autismo [...] algo hacemos para que él al menos tome en cuenta la actividad que se está realizando. Y por eso también en la clase trabajamos con material concreto para que él pueda hacerlo, para que él pueda manipularlo porque eso sí, le gusta trabajar, con pintura, con harina [...], porque si es solo una clase donde voy a estar hablando, él no me va a tomar en cuenta para nada.</p> <p>Investigador:</p> <p>Cuando estas cantando ¿Qué más podrías contarnos de esa situación? ¿Cómo te vas sintiendo, cómo percibes las interacciones con él?</p>

<b>Tiempo, acciones y comunicaciones</b>	<b>Verbalizaciones y comportamientos en clases</b>	<b>Verbalizaciones y comportamientos en autoconfrontación</b>
		<p>Docente:</p> <p>Yo [...], todo el tiempo paso preocupada, porque no sé, digo y ahora si es que él, por ejemplo, a veces que él incluso apenas entra a la clase ya me dice: “chao, chao”. [...], eso también la mamá dice es un avance porque ni siquiera saludaba, no decía “hola”, no decía “chao”, [...] a veces ingresa a la clase y me dice “chao” y me manda besos volados, quiere decir que ya no quiere la clase.</p> <p>Yo trato de decirle ya no importa, digo, porque si tiene varias terapias al día y eso sí le agota. [...] trato de decirle “vamos a trabajar un poquito el día de hoy” y trato de llamarle la atención y obviamente la tensión en mí creo que al inicio se sentía [...]. Ahora ya un poco más tranquila porque ya me atiende de mejor manera, ya creo que me ve más, casi todos los días, entonces ya podemos interactuar mejor.</p> <p>Pero obviamente el apoyo de la mamita tiene que ser casi al 100% porque si no, él no, permanece sentado ahora sí en mesa; no sé si usted le puede ver. Si está solo sí permanece sentado, cosa que antes no lo lográbamos. Él, si la mamá se levantaba, él también ibas tras de la mamá. Ahora ya permanece sentado en mesa solo, a pesar de que la mamá se va obviamente se distrae cuando la mamá se levanta o hace algo entonces. Pero permanece sentado en la mesa. [...] No sabe qué hacer cuando la mamá no está ahí con él o cuando está solo conmigo.</p>

Tiempo, acciones y comunicaciones	Verbalizaciones y comportamientos en clases	Verbalizaciones y comportamientos en autoconfrontación
		<p>Es una tensión creo que, de parte a parte, tanto de la mamá del niño y de la mía, porque los tres queremos, al menos la mamá y yo, creo que queremos que él trabaje y si no lo hace estamos preocupadísimas o a veces al menos yo pienso y digo: “no, así creo que estuvo mal, porque no le llamé la atención, no llamé la atención o no le gustó”. Hay días que la clase es linda con él, él participa y yo me siento satisfecha ese día, pero hay días que le veo que solo quiere despedirse de mí, o ya está bostezando y a mí como que me da así, y digo: “y ahora, algo estoy haciendo mal, no estoy captando la atención”, pero trato justamente de hacerlo más, más como quien dice, más lúdica, más manipulativa la clase para poder llamar la atención.</p>

*Nota.* Modelo de la tabla de triple entrada tomado de la investigación de San Martín *et al.* (2017).

**Tabla 3**

*Análisis semiológico de autoconfrontación*

Categoría: construcción del conocimiento	Componente	Docente	Interpretación
	Unidad de la acción (U)	Lo que hace la docente: Canta acompañada de movimientos corporales con las manos y gestos.	¿Qué siente o piensa en ese momento? que el estudiante se va a distraer en el instante en que la madre se retira a traer materiales para la actividad.
Representamen (R)	Lo que percibe la docente: El estudiante deja de prestar atención.	¿Qué le interpela a la docente? que el estudiante se desconecta de la actividad porque la madre se ausenta.	

Categoría: construcción del conocimiento	Componente	Docente	Interpretación
	Referencial (S)	Los tipos que moviliza a la docente (lo que sabe): Los niños con autismo no miran a los ojos. La presencia de los padres es trascendental en el proceso de enseñanza. El apoyo de los padres es importante en el proceso de enseñanza. Los niños con autismo requieren trabajar con material concreto. La manipulación de los materiales fomenta la atención y el interés.	¿Cuáles son los saberes que la docente moviliza? tres tipos de saberes: Uno, práctico, la experiencia desarrollada por la docente en el trabajo con niños con autismo. Dos, teórico, fundamentado en la formación permanente a través de capacitaciones y diálogos interdisciplinarios con otros profesionales. Tres, didáctico, a partir del uso de material concreto y audiovisual.
	Actualidad potencial (A)	Lo que la docente prevé de la situación: Prevé que el estudiante se va a distraer cuando la mamá se retire a buscar la harina.	¿Cuál es la expectativa de la docente? Que, al momento de llamar la atención del estudiante a través de la voz (canto) y el cuerpo (movimientos) logrará interacción en la actividad.
	Compromiso con la situación (E)	Lo que quiere la docente en ese momento: Que el estudiante le preste atención. Que el estudiante haga los movimientos que pide.	¿Qué emoción y sentimiento moviliza a la docente? el miedo como emoción que se transforma en un sentimiento de preocupación.
	Interpretante (I)	Los tipos que la docente construye, valida o invalida: Acción (U) Canta acompañada de movimientos corporales con las manos y gestos. Tipos validados en relación con (S): Los niños con autismo no miran a los ojos, la presencia de los padres es trascendental en el proceso de enseñanza, el apoyo de los padres es importante en el proceso de enseñanza, los niños con autismo requieren trabajar con material concreto y la manipulación de los materiales fomenta la atención y el interés.	¿Qué conocimientos valida la docente? Los tres tipos de saberes: práctico, teórico y didáctico alcanzados a través de su experiencia, experticia y formación.

*Nota.* Las letras para representar cada uno de los componentes fueron tomadas del modelo propuesto en la investigación de San Martín *et al.* (2017).

## Conclusiones

La experiencia desarrollada en el marco del curso de la acción, y específicamente la indagación en torno a las actividades de autoconfrontación abordadas desde esta investigación, permite hacer conciencia sobre la dinámica y la relación que establecen los docentes en su práctica diaria con sus estudiantes; interacciones, herramientas, emociones, sentimientos, reacciones, entre otros, que constituyen el contexto y las características que determinan el “espacio físico y simbólico de su actividad”. Así mismo, posibilita comprender la autonomía y el criterio reflexivo para la toma de decisiones frente a situaciones incómodas que se suscitan en el ejercicio docente.

En este sentido, se considera fundamental promover la asunción del postulado de la enacción en la propia práctica, con el fin de fomentar que los mismos docentes analicen y reflexionen sobre aquellos elementos que cuestionan, los interpelan o les llaman la atención (momentos críticos) de sus acciones *in situ*. No hay un actor más habilitado y apto para desplegar esta comprensión que el mismo docente, además, para cuestionar y pensar en torno a aquellos aspectos intrínsecos que le pueden causar un conflicto emocional interno, y a los que un observador externo no podría acceder o comprender sin el testimonio del propio profesor.

El análisis semiológico permitió evidenciar algunas de las concepciones, ideas, creencias, preocupaciones y conocimientos de la docente respecto a su práctica con su estudiante, así como la interrelación generada con los actores que participaron en la clase (madre-alumno). Desde otro punto de vista, posibilitó acceder a la actividad cognitiva, pero de manera particular comprender, validar, construir y reflexionar sobre algunos modos de acción-reacción que a la vista de otros son incomprensibles. En ese sentido, este análisis facilita el descomponer la acción en unidades para realizar una comprensión detallada del sentido, las emociones y las preocupaciones así como de la forma en la que la docente moviliza tipos construidos precedentemente y que podrían, por un lado, ser transformados durante la actividad *in situ* y, por el otro, reconstruir la manera en la que estas emociones participan en la construcción de nuevos conocimientos.

Entre las emociones que se destacan están el temor y la preocupación que tiene la docente por no poder cumplir con el resultado de aprendizaje que pretende alcanzar. Según su testimonio, le ha costado trabajo intentar mediante distintas estrategias activas que no han surti-

do el efecto esperado con niños que tienen TEA; por otra parte, lo que mejor le ha dado resultado es el uso de material manipulable y la ayuda de la madre del alumno. De allí que el uso de material concreto para trabajar con estudiantes con TEA es trascendental, pues brinda la posibilidad de interactuar en el proceso. Además, es muy valioso el rol que cumple el representante de familia en dicha mediación; por lo tanto, la participación de los tres actores (profesor, estudiante y representante de familia) de forma conjunta viabiliza garantizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficiente.

Por último, la experiencia del curso de la acción se fundamenta en dos polos: empírico y tecnológico, los cuales permiten, en primera instancia, analizar y reflexionar sobre la acción docente *in situ* y, en segunda, generar un acervo digital que posibilita el acceso a otros docentes para que puedan observar los tiempos críticos de sus colegas; tiempos críticos que se transforman en típicos, pues pueden repetirse en otros contextos. Cabe destacar que el curso de la acción pretende dar cuenta de la complejidad subjetiva y del actor-contexto trascendiendo lo observable, pues se posiciona en que el accionar del profesor responde a adaptaciones generadas a partir de necesidades específicas, conocimientos y saberes implementados para alcanzar los resultados esperados del aprendizaje. Por ello, el programa de investigación pretende construir un espacio de diálogo y reflexión, que transmita confianza y tranquilidad en la interrelación entre los docentes coinvestigadores y los investigadores, aspectos trascendentales para lograr un análisis crítico-reflexivo auténtico que pueda ser utilizado en procesos de formación docente.

Sobre la base de las conclusiones anteriores, se resalta que en esta investigación se analizaron los tiempos críticos que se suscitan en el aula de una profesora de educación especial mediante la descripción de los componentes del curso de la experiencia, con lo cual se lograron identificar las emociones, sentimientos y reacciones que emergen en el quehacer docente con un estudiante con TEA. De esto se distingue que, a pesar de algunas situaciones adversas o limitaciones para desempeñar la clase, generadas por el contexto de virtualidad y por las características del trastorno del alumno, la predisposición y colaboración de la maestra, del estudiante y del representante para alcanzar los objetivos curriculares son factores determinantes que influyen de forma positiva en la gestión de la enseñanza-aprendizaje. Es decir que la comunicación y la interrelación asertiva entre los actores educativos en este tipo de enseñanza son claves para garantizar el éxito en el proceso educativo. De la misma manera, se

recalca la importancia del curso de la acción como alternativa para realizar investigación y aportar al ámbito educativo, pues permite comprender situaciones que ocurren en un momento dado y que son imperceptibles a simple vista; de esta forma, se pueden generar espacios de reflexión y formación con profesionales y estudiantes de la educación.

## Referencias bibliográficas

- Beroiza Valenzuela, F. E. (2022). Fundamentos y discusiones epistemológicas en torno a la investigación educativa. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (50), 132-154. <https://urlc.net/L1MA>
- Flavier, É., Bertone, S., Méard, J. y Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue Française de Pédagogie*, (139), 107-120. <https://urlc.net/IPYH>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Perines, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-152. <https://urlc.net/IPZx>
- San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación “curso de la acción” al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, 39(158), 168-185. <https://urlc.net/IP-t>
- Theureau, J. (2003). Course-of-action analysis and course-of-action centered design. En E. Hollnagel. (ed.), *Handbook of cognitive task design* (cap. 4). CRC Press. <https://urlc.net/IQ1y>
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Octares.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Octares.
- Vázquez-Vázquez, T., García-Herrera, D., Ochoa-Encalada, S. y Erazo-Álvarez, J. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 589-612. <https://urlc.net/L1SP>
- Zambrano Vacacela, L. (2020). Uso de la Tecnología de la Información y Comunicación en educación virtual y su correlación con la Inteligencia Emocional de docentes en el Ecuador en contexto COVID-19. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 40(12), 31-44. <https://urlc.net/L1W6>

## **Autores**

### ***Luis Zambrano-Vacacela***

Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster universitario en Psicopedagogía. Magíster en Educación. Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Responsable de maestría en Tecnología e Innovación Educativa. Miembro del Grupo de Investigación Tejidos Socioeducativos. Miembro del comité científico Revista Encuentro, Universidad de Alcalá de Henares.

### ***Patricia Pérez-Morales***

Doctora y Magíster en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil. Profesora titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Coordinadora del grupo de investigación Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos y de la formación docente. Miembro del grupo de investigación Repensar la educación (Universidad de Málaga). Coordinadora del Nodo Ecuador-suroriente de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO).

### ***Laura Terreros-Bejarano***

Psicóloga por la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Investigación e Intervención Psicosocial por la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente en las carreras a distancia Universidad Nacional de Educación.



# Desafíos de las modalidades virtual e híbrida en educación en ciencias de la salud

Walter Egas-Ortega

walteregasortega@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7539-2323>

## Resumen

La catástrofe sanitaria del COVID-19 forzó al cambio de modalidad de la educación en todos los subniveles. En educación superior de ciencias de la salud esta disposición sanitaria obligó a una carrera de Medicina sin precedentes, pues existen cátedras en las que es indispensable la práctica para adquirir competencias en el examen físico de pacientes, en las asignaturas básicas como Semiología, Cirugía y Clínica. El avance tecnológico trajo la simulación médica que permitió preservar la ética del trato a pacientes y cadáveres de disección. Sin embargo, el aislamiento sanitario impidió el acceso a los centros de simulación.

La metodología empleada para esta revisión bibliográfica fue el planteamiento del problema; la búsqueda y organización en forma sistemática de la información; y el análisis de información con la definición de los documentos más útiles. También se realizó un análisis detallado de los artículos que se identificaron como directamente relacionados con las ideas más importantes y los aspectos relevantes para el tema de estudio.

Hasta la pandemia, una parte del profesorado no conocía la modalidad virtual pues las carreras de ciencias de la salud, plagadas de metodologías tradicionales, se habían vuelto teóricas. Se realizó un esfuerzo por adaptarse, pero aún existen cátedras que enseñan al pie de la cabecera del paciente, como fue tradicional. El retorno progresivo a la presencialidad trajo un período de hibridez que presentó un desafío. Era factible y preferible hacer prácticas de técnicas semiológicas y examinación de pacientes en simuladores, sin embargo, la realidad es que no todas las universidades y asignaturas tienen acceso a estos recursos. La realidad aumentada es aún inaccesible.

## Palabras clave

Metodologías, simulación, salud.

## Introducción

La educación médica se debate en la epistemología de lo tradicional y una transición lenta a la modernidad. Apoyados en la opinión de Akaki Blancas y López Bárcena (2018) la formación médica es inicial en ciencias básicas, seguida de la práctica clínica, con incorporación en algunos casos de programas de competencias en lugar de objetivos y mayor atención al aprendizaje. En otra opinión, de Ruiz-Moral *et al.* (2021), la caracterización más importante de la educación médica es un enfoque pasivo en la construcción del conocimiento. Desprovista de análisis, reflexión y desvinculada de la realidad clínica a la que se deben enfrentar los futuros médicos. Por su lado, Afanador (2008) sostiene que la educación médica es dejada como conocimiento que no pasa de los lineamientos conceptuales, pero que muy pocas veces se hace evidente en la práctica.

Estos Autores, a través de sus opiniones, establecen las cualidades de la educación médica que, mediante reduccionismo, se deja en una palabra que es: inflexibilidad. La educación médica nacional es invariablemente tradicional, dogmática y regida por metodologías tradicionales. En consecuencia, es terrorífico el escenario que se creó cuando se mezcló ese dogma que no se puede transgredir con la pandemia del COVID-19. Esa pandemia obligó al sistema educativo a reinventarse, repensarse, reprogramarse. En educación inicial y media tuvieron que descubrir o quizá poner en práctica las metodologías activas para sobrevivir en la virtualidad. ¿Qué pasó entonces con el dogma de la educación sanitaria? ¿Qué pasó con la tradicional clase magistral que se presencia en muchas cátedras de ciencias básicas de medicina y enfermería de las universidades?

Si en el campo ocurre una desgracia natural que obliga a las personas a huir de sus casas, los jóvenes toman lo que pueden y se marchan. Pero ¿qué es lo que diría un anciano o anciana a la que pedimos que abandone el hogar, la tierra en la que transcurrió toda la historia de su vida? Probablemente dirá que “no irá a ninguna parte. Si la muerte ha de llegar, será en su casa donde ha estado por mucho tiempo”. Esa es la situación a la que se enfrenta la educación sanitaria mayormente tradicionalista. La simulación clínica, si se encontraba disponible en las facultades, estaba haciendo algo por deconstruir los paradigmas de la metodología tradicional de la disección de cadáveres y el estudio de un paciente enfermo al pie de su cama. La pandemia destruyó todo ese

progreso, redujo todo a cenizas y lanzó la educación médica a pantallas de computadoras o de celulares.

## **Desarrollo**

### **Metodología tradicional de nuevo**

Durante la pandemia los programas formativos de educación superior de las carreras de ciencias de la salud necesitaron continuar como las demás carreras de tercer nivel en el Ecuador. Medicina y enfermería se enfrentaron al dilema ontológico de la modalidad. Estas carreras nunca se habían aprobado bajo ninguna modalidad a distancia. Simplemente, no era posible fundamentar ese paso desde la literatura, debido a la necesidad de la práctica clínica. Durante la elaboración de esta revisión, el Autor no pudo encontrar antecedentes en literatura o testimonios orales de un currículo a distancia previo a la pandemia.

Sin embargo, los determinantes del aislamiento causaron un colapso conceptual y obligaron a llevar estas carreras a distancia, pues desaparecieron todas las posibilidades de práctica con el cadáver, los pacientes o el maniquí de simulación. En la educación media tampoco se estaba supeditado a la normativa de fichas pedagógicas, lo cual dejó a los y las escolares sin la obligatoriedad de la actividad sincrónica. Pues bien, ¿qué pasó entonces con la enseñanza de las ciencias de la salud?

Frente a este reto conceptual y logístico, recordemos que entre las metodologías tradicionales está la clase magistral. De acuerdo con Cross (2003), se trata de un género discursivo que se produce en el marco de la institución universitaria, donde se otorga Autoridad al profesorado, que es considerado experto. Esto le permite gestionar el discurso e imponer unas normas aceptadas por los estudiantes. Siendo la metodología tradicional predominante a nivel pregrado, Moreira (2000) describe los sucesos que transcurren en una clase magistral y que, para el alumnado, consisten en la toma de apuntes y en la lectura con memorización de una serie de textos bibliográficos antes de presentarse a un examen.

En opinión de Farré y Baños (2006), a pesar de su dudoso valor pedagógico como metodología docente, es poco creíble que su utilización se reduzca de forma sustancial en el futuro inmediato. Aunque sea difícil de creer, esta aseveración se cumplió durante la pandemia. Si la clase magistral es predominante en la enseñanza de la medicina, era lógico que iba a encontrar la manera de trasladarse a la virtualidad. En

un trabajo de corte cuantitativo realizado por Machuca *et al.* (2021) en la ciudad de Santo Domingo, Universidad Regional Autónoma de los Andes, se entrevistó a 381 estudiantes de carreras técnicas, de los cuales 75 % contestaron que la actividad sincrónica de las clases consistía en escuchar un discurso del profesor.

## **Ausencia de la práctica**

El aprendizaje de competencias a través de la práctica es una metodología activa que se fundamenta en el llamado “aprendizaje por la práctica”. Referente a esto, Schank *et al.* (1999) sostienen que es un concepto respaldado por la teoría económica, que se refiere a la capacidad que tienen los trabajadores para mejorar su productividad a través de la práctica y la experiencia. Esta teoría se aplica a muchas carreras y currículos de ciencias naturales incluida Ingeniería Química y Medicina, teniendo esta última en su currículo una serie de asignaturas que tienen un componente práctico importante, como es el caso de Anatomía, Fisiología, Semiología y Cirugía.

El aprender-haciendo se vuelve una necesidad dentro del aprendizaje de competencias de las carreras de ciencias de la salud. Alejándonos un poco de las conceptualizaciones de las ciencias económicas se establece, con ayuda de Latiff (2005), el concepto de curva de aprendizaje tomando como ejemplo la actividad de un cirujano. Para este caso, la curva de aprendizaje se entiende como el tiempo y el número de procedimientos que un cirujano corriente necesita para ser capaz de realizar un procedimiento en forma independiente, con un resultado razonable.

De esta forma se caracteriza el aprender-haciendo como repetición, para fundamentar las motivaciones del componente práctico de ciencias de la salud. ¿Bastaría una clase magistral sobre venopunciones para que el estudiantado de medicina aprenda a instalar una vía periférica en forma exitosa? Algo tan sencillo como colocar un suero ayuda a fundamentar la necesidad de practicar en clase. La pandemia hizo desaparecer todo esto. A continuación, se revisarán las alternativas que surgieron ante la problemática de la falta de práctica. ¿Cómo se sustituye la experiencia?

La primera alternativa, ya mencionada, fue suspender las clases prácticas y reducir todo a clases teóricas. Se emplearon la metodología tradicional y metodologías activas, siendo la clase magistral la más predominante. Esta percepción reduccionista y simplista trae el problema

de que habrá falencias en cuanto al aprendizaje de las competencias, pues solo se cumplió con la transferencia de conocimientos teóricos.

En una experiencia realizada por Castro *et al.* (2021) a través de observación participante en una universidad peruana, se indica que para la enseñanza de Anatomía se utilizó la plataforma Zoom para desarrollar las clases teóricas y prácticas. En la clase teórica se aplicó la enseñanza expositiva a través de diapositivas. En la clase práctica, además de las diapositivas, se utilizó un *software* interactivo en 3D llamado Human Anatomy Atlas versión 7.4.01. También se realizaron clases de reforzamiento mediante la transmisión en vivo desde el laboratorio de Anatomía.

Según la experiencia narrada por Díaz Agea *et al.* (2020), en una universidad española, en la carrera de enfermería, para enseñar las competencias el instructor recurrió a videos que mostraban los procedimientos. Para recibir *feedback* del progreso de los estudiantes, se recurría a simulaciones improvisadas en domicilio que el alumno enviaba también en formato audiovisual.

En el caso puntual de Anatomía, Fisiología o Embriología la enseñanza práctica se utiliza como recurso didáctico para mejorar la experiencia de aprendizaje. El tema se vuelve más complejo en asignaturas que necesitan desarrollo de competencias como el examen físico para la evaluación de pacientes. ¿Es suficiente con videos y simulaciones en casa?

## Las metodologías activas en clase virtual

Apartándose del discurso de la presencia de la clase magistral, existe la posibilidad de emplear otras metodologías más activas con el recurso de educación virtual. La utilización de una plataforma de videoconferencia como Zoom, Teams o Cisco WebEx brinda esa posibilidad. De acuerdo con Álvarez *et al.* (2020), que realizaron un metaanálisis sobre 29 artículos referentes a educación médica en el marco europeo entre 2014 y 2019, el aprendizaje basado en problemas tiene alta predominancia.

Referente a esto Rodríguez (2020) caracteriza el aprendizaje basado en problemas como un desarrollador de competencias clínicas que potencia el compromiso académico, el aprendizaje autodirigido, significativo y activo, así como el rendimiento académico, la motivación y la participación, lo que ofrece satisfacción y bienestar al estudiante. También estimula el pensamiento crítico, facilita la interacción alumno-alumno, disminuye la presencia del *burnout* y el estrés y permite el desarrollo de la metacognición. Esta metodología es comúnmente utilizada cuando se presenta un caso clínico-quirúrgico: mediante una

historia clínica detallada, se entabla un debate con el estudiantado durante la actividad sincrónica. El método se aplicaba incluso antes de la virtualidad y se abrió camino hacia la modalidad a distancia.

El aprendizaje cooperativo es descrito por Betancourt *et al.* (2020) quienes indican que tiene como objetivo la construcción de conocimientos y la adquisición de competencias y habilidades sociales. Los elementos esenciales que se adquieren durante su aplicación son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal así como otras habilidades interpersonales y grupales. Algunos educadores recurrieron a esta metodología para enviar tareas o preparar casos clínicos que luego serían expuestos en clase. Este recurso permite garantizar la interacción social entre el estudiantado, la que ya era virtual antes de la pandemia.

La *gamificación* fue explorada en muchas carreras debido a la necesidad de evaluación. El cuestionario sigue siendo el método de evaluación más empleado y, ante la imposibilidad de tomarlo en forma presencial, la búsqueda de aplicativos y páginas de internet que permitieran su desarrollo hizo que los educadores encontraran *Kahoot*, *Genially* y *Educadla*. En una experiencia de enfermería narrada por Gómez Urquiza (2019) que, curiosamente, es *gamificación* presencial, se implementaron estaciones de Escape Room dividiendo al estudiantado en grupos de 5 que eran encerrados en un aula con candado. Siguiendo el modelo de este juego, los participantes disponen de 25 minutos para cumplir un objetivo que, en este caso, estaba relacionado con una competencia de enfermería como realizar un RCP (reanimación cardiopulmonar) o mostrar conocimiento sobre venopunciones, posología, instrumental quirúrgico, entre otros. Solo al cumplir con el objetivo se les entrega la llave que abre el candado para salir del aula.

Otra alternativa metodológica que fue explorada durante la pandemia fue el aula invertida. Debido a que las actividades sincrónicas se redujeron drásticamente, muchos educadores comenzaron a distribuir los contenidos de sus asignaturas enviándolos al estudiantado para que revisaran los temas de forma previa en sus casas y luego se discutieran las dudas durante la actividad sincrónica. Morales Gómez *et al.* (2019) relatan la propuesta de una actividad formativa basada en el aprendizaje invertido a estudiantes de diferentes materias de los grados de Farmacia, Nutrición Humana y Dietética así como Ciencia y Tecnología de los Alimentos. Los temas de trabajo sugeridos consistieron en diferentes casos de estudio basados en el contenido teórico de

cada materia y se propusieron como parte de la evaluación continua del estudiantado a través de la discusión en clase de los casos preparados con anterioridad.

El aprendizaje basado en proyectos también tiene su lugar dentro de la virtualidad. En una experiencia analizada por Orellana Torres (2020) de un proyecto implementado en una universidad de Quito en una cátedra de medicina basada en evidencias titulada Guía de Práctica Clínica, el estudiantado aplicó los conocimientos vistos en clase, los cuales se asimilaron, seleccionaron y contextualizan de manera individual. El problema de utilizar ABP radica en que se necesitaría de conocimiento de metodología de investigación y desarrollo de proyectos, con seguimiento del tutor. Contar con todos estos recursos en un escenario educativo es posible cuando existe el desarrollo multilateral de todos los actores educativos. Cuando alguna de las estrategias no existe en el estudiantado o en el tutor, es más viable proponer tareas simples como análisis de casos, que constituyen ejemplos de escenarios de aplicación de metodología de aula invertida.

## **La crisis de la simulación médica**

En la literatura sobre simulación médica, Arriola de Pimentel (2022) sostiene que la simulación clínica es un método esencial que permite el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias mediante el uso de materiales, objetos y equipos denominados simuladores, los cuales son utilizados con el propósito de aproximar al estudiantado a la realidad. Bonanad *et al.* (2022) consideran que los escenarios interactivos, reflexivos o incluso con la posibilidad de poner en práctica habilidades no técnicas o recursos técnicos, desde el diagnóstico al tratamiento, hacen de la simulación una herramienta en expansión.

Los simuladores clínicos surgieron como alternativas más éticas a la práctica clínica que, como se revisó previamente, es fundamental para el aprendizaje de competencias por parte de los estudiantes de ciencias de la salud. La ausencia del aprendizaje práctico causa que las competencias no se desarrollen a cabalidad y es evidente que la competencia profesional eficaz va de la mano con la calidad de los servicios de salud.

Referente a estas competencias, Quintero *et al.* (2021) sostienen que las competencias profesionales constituyen una integración de capacidades en forma de sistema que le permiten al individuo saber conocimientos, saber hacer procedimientos, tener actitudes y valores para, finalmente, saber actuar en la solución de problemas, tareas, fun-

ciones y responsabilidades de su práctica profesional y, con ello, obtener resultados laborales concretos.

Analizando alternativas éticas para el aprendizaje práctico de competencias, se racionaliza la imposibilidad de utilizar constantemente cadáveres para disecciones, cerdos para práctica de procedimientos de cirugía menor o mayor y, el más grave de los casos: la exploración física del paciente. Todos representan casos de debate de ética y deontología médica, sin embargo, la exploración de pacientes reales tiene consideraciones muy delicadas. Recordemos que, en forma tradicional, en las clases de Semiología, Clínica y Cirugía los educadores se acercaban con grupos de estudiantes a las camas de pacientes y les pedían permiso para enseñarles a examinar. ¿Acaso es posible negarse cuando ya los y las pacientes los tienen al pie de la cabecera de la cama?

Esta situación compleja que es una de las representaciones más tradicionales del quehacer educativo llevó a los y las médicos a considerar la posibilidad de alternativas para poder enseñar sin violar los principios éticos hacia los pacientes. Los simuladores permiten la repetición indefinida de los ejercicios, pero tienen el inconveniente de que no están disponibles en todas las universidades del país. Debido a su alto costo, esta realidad es penosa, especialmente en el sector público.

Según el testimonio de Robalino *et al.* (2016), en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca la simulación clínica se ha convertido en una nueva forma de aprendizaje y evaluación, que potencia las habilidades técnicas y no técnicas, las actitudes y destrezas de cada profesional de la salud, al recrear un escenario lo más fiel posible a la realidad y permitir que los estudiantes puedan resolver un caso clínico en un ambiente seguro.

Esta aseveración vanguardista viene de la mano de experiencias nacionales e internacionales que sostienen que la simulación es un recurso interesante, válido y revolucionario. Es triste que la pandemia de COVID-19 nos arrebatara este recurso. Durante 2020 y hasta 2022 la curva de contagios no Autorizaba la presencialidad. Esto causó que todos los simuladores clínicos se encontraran lejos del alcance de los actores educativos.

Al no poder acceder a los simuladores, hubo que reinventarse y recurrir a otro tipo de recursos como las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) que permitieran la enseñanza del componente práctico de las competencias. Entre las alternativas, Botella *et al.* (2007)

presentan la realidad virtual como una tecnología que crea espacios tridimensionales que simulan la realidad y permiten manipular los elementos o los eventos del ambiente virtual que se consideran útiles para lograr los objetivos. En otra conceptualización, Pérez Martínez (2011) la describe como la interfaz hombre-máquina, la cual le da la oportunidad a la persona de ahondar en una simulación gráfica de 3 dimensiones (3D) generada por una computadora que permite navegar interactuando con ella en tiempo real.

Este recurso de vanguardia, aplicado a la educación, es una alternativa para la simulación clínica. La problemática es que no está al alcance de todas las instituciones públicas de educación superior. Necesita licencias costosas, desarrollo de software y soporte técnico que no resultan financiables. (Recordemos que los simuladores clínicos tienen los mismos problemas).

Existen abundantes autores latinoamericanos que han escrito muy recientemente sobre las brechas de justicia social en el acceso a la conectividad. Muchos hogares no disponen de puntos de acceso a internet de alta velocidad, ni dispositivos suficientes para todos los miembros de la familia. Igual de grave es la realidad de que no todos los hogares pueden costear los requerimientos técnicos de un ordenador que soporte esta tecnología de realidad virtual. Un simulador 3D por lo general necesitará algo más que un teléfono inteligente. Adicionalmente, para poder aprovechar en forma adecuada la experiencia, es necesario adquirir un visor 3D, que no es barato. Todas estas desventajas la estigmatizan como un lujo de clases acomodadas y le confieren un carácter de baja replicabilidad.

## **La evaluación**

El recurso más comúnmente utilizado para la evaluación formativa y sumativa es el cuestionario estructurado que, como manifiesta Apunte (2021), es la forma tradicional que no garantiza un aprendizaje significativo, solo busca aprobar o desaprobar al estudiante. Este recurso pretende asignar una calificación conforme a las respuestas correctas o incorrectas, en ocasiones dándole un halo de subjetividad al proceso evaluativo. En la presencialidad se toma en papel impreso; por lo general, esta posibilidad desapareció durante la pandemia.

Desafortunadamente, la educación formal necesita constancias del progreso del estudiante y cuantificación mediante puntajes que permitan determinar si aprueba o no aprueba la asignatura. La imposibilidad de recurrir a este recurso tradicional obligó a los profesores a

sumergirse en la búsqueda de opciones para dar continuidad al uso de cuestionarios estructurados y, en otros casos, para buscar alternativas de evaluación. Esta búsqueda los llevó a descubrir una serie de TIC y TEP que les permitieron evaluar al estudiantado.

Muchos de estos recursos exploran metodologías activas en forma de estrategias de *gamificación*. Entre estos recursos está *Kahoot* que, conforme a Olivo Cardenas (2019), permite tener acceso a millones de preguntas con temáticas diversas adaptadas a diferentes niveles y edades. También permite realizar cuestionarios para utilizar en evaluación durante las clases. Cabe mencionar el interés que su utilización ha tenido en el aprendizaje de la lecto-escritura. Referente a esto, Belda y García (2020) sostienen que en *Genially* se pueden diseñar actividades interactivas para trabajar las habilidades metalingüísticas y la conciencia fonológica, además del reconocimiento y decodificación de palabras.

*Educaplay* es una plataforma multimedia gratuita que permite el desarrollo de herramientas con elementos de *gamificación*. Torres (2021) menciona que, entre las actividades que se puede desarrollar, están: adivinanzas, completar crucigramas, diálogo para escuchar conversaciones, dictados, mapas interactivos, ordenar letras, creación de presentaciones con diapositivas, relacionar columnas y mosaicos para elementos, relacionar palabras, ruleta de palabras, sopa de letras, test, video quiz.

Estos recursos son un pequeño ejemplo de las posibilidades que fueron exploradas en todos los niveles educativos, carreras y universidades. Medicina no fue la excepción, y la facilidad para emplear estos recursos hace que tengan curvas de aprendizaje relativamente cortas. Adicionalmente, la mayoría de estos recursos están bastante completos en las versiones gratuitas. Esto los hace de fácil replicabilidad. En el caso de que se necesite una constancia de las notas alcanzadas mediante los recursos *gamificados*, también es posible bajar listas de los puntajes de los usuarios.

Para trasladar la evaluación tradicional a la virtualidad, *Google Forms* permite crear cuestionarios bastante complejos y carentes de elementos *gamificados*. En otras instancias los educadores recurrieron a evaluaciones orales a través de los recursos de videoconferencia como el *Zoom* o el *Meets*.

## Regresando a la presencialidad

Para el 21 de febrero de 2022 se estableció que las universidades podían regresar a la presencialidad con el 100 % del aforo. El regreso

progresivo tras 2 años de confinamiento constituyó un reto sanitario, así como educativo. En una revisión realizada por Rodríguez Monera (2020), la primera medida importante que existió con un grado de recomendación 1A (nivel de evidencia y recomendación) fue el lavado de manos. Se lo consideró un factor protector para el personal sanitario y además para evitar posibles contaminaciones a otros pacientes.

Referente a la vacunación, la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2021) sugirió recurrir a las vacunas, debido a que existía evidencia clara de una eficacia mayor al 50 % de la población para evitar la enfermedad, la enfermedad grave o la infección/transmisión. El otro factor correspondió al análisis de los espacios cerrados; referente a esto, Kodama *et al.* (2022) presentan la experiencia de Japón durante la pandemia, con una cifra de muertos por millón de habitantes muy baja, sin cuarentenas estrictas ni medidas extremas. La principal lección que lograron comunicar poderosamente a la población fue evitar las tres C, es decir, los espacios cerrados, concurridos y con contactos estrechos.

Estos 3 pilares sanitarios constituyeron las directrices que orientaron y en ocasiones limitaron o limitan el regreso a la presencialidad de la educación superior. Las carreras de ciencias de la salud no están exentas. La vacunación se volvió una campaña social que ha tenido sus frutos. Los lineamientos del retorno progresivo del Ministerio de Educación se basan en indicadores del 85 % de población cantonal y/o institucional. Las cifras se alcanzaron de acuerdo a indicadores numéricos, pero el factor de los espacios cerrados no ha permitido que todas las universidades den el paso.

Otro factor que probablemente influye es el currículo y las problemáticas inherentes a los centros de estudio. Las carreras de ciencias de la salud tienen cátedras que se dictan externas a los campus universitarios. El profesorado que dicta sus clases en hospitales y centros de salud se enfrenta a la problemática de estos lugares. Cada institución adoptó normativas zonales, distritales e institucionales referidas a la presencia de estudiantes. Esto implica que las normas del retorno progresivo son multi-institucionales y multi-criterio. Todo esto ha causado hasta la fecha que existan facultades de Medicina que no logran volver.

El factor estructural que Kodama menciona relativo a los espacios abiertos y cerrados genera preocupación. Es de conocimiento público que las aulas de cualquier nivel del sistema educativo son masificadas. Esta realidad puede preocupar debido a que, por ejemplo, predispone

al aumento de contagios esa aula de Anatomía con 70 estudiantes y ninguna ventana.

El tema curricular también es una problemática, porque las planificaciones de ciclo sufrieron modificaciones importantes debido a la pandemia, sin hablar de currículos de emergencia como el nivel básico y medio. En las instituciones públicas existieron recortes de presupuestos a nivel nacional, lo que motivó el despido de profesores que se encontraban bajo la denominación de contratos ocasionales. Esto hace que falten educadores para cubrir las plazas laborales.

## Conclusiones

Las metodologías activas siempre estuvieron presentes en la enseñanza de las ciencias de la salud. La pandemia les dio notoriedad debido a la desaparición de la clase presencial, que hacía brillar las metodologías tradicionales.

La exploración de recursos *gamificados* para la evaluación brindó opciones diferentes al clásico cuestionario estructurado. Palomino (2021) sostiene que en el plano cognitivo la práctica de experiencias de aprendizaje *gamificado* permite una mejora del rendimiento académico en los estudiantes, ayudándolos a maximizar el aprendizaje.

Es importante recalcar el descubrimiento de las metodologías activas por parte del profesorado durante la pandemia. Esto debería mantenerse en la práctica de la presencialidad. Regresar a la presencialidad y olvidar las lecciones aprendidas representaría un desperdicio de tiempo. Es importante poner en práctica lo aprendido para beneficio de los estudiantes.

De igual modo, regresar a la simulación clínica presencial implica tener en consideración las recomendaciones de lavado de manos y el distanciamiento físico.

No puede desestimarse la necesidad del aprendizaje práctico de las competencias. En consecuencia, sería importante evaluar la validez, la efectividad y los resultados que logra la simulación clínica por realidad virtual versus su contraparte presencial en formato de clase práctica. Esto requerirá de estudios comparativos que serán interesantes de proponer cuando existan los recursos.

## Referencias bibliográficas

- Afanador, A. A. (2008). Simulación clínica: ¿pretende la educación médica basada en la simulación reemplazar la formación tradicional en medicina y otras ciencias de la salud en cuanto a la experiencia actual con los pacientes? *Universitas Médica*, 49(3), 399-405. <https://urlc.net/L2BU>
- Akaki Blancas, J. L. y López Bárcena, J. (2018). Formación de médicos especialistas en México. *Educación Médica*, 19, 36-42. <https://urlc.net/IQMO>
- Álvarez-Cruces, D. J., Sáez-Delgado, F. M. y López-Angulo, Y. (2020). Revisión sistemática del aprendizaje Autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 34(4), 1-18. <https://urlc.net/L2Nu>
- Apunte, M. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189-210. <https://urlc.net/IRqV>
- Arriola de Pimentel, G. (2022). La simulación clínica en la enseñanza de la medicina. *Horizonte médico*, 22(1), 1-3. <https://urlc.net/L2Xp>
- Belda, M. y García, M. (2020, 10-11 de diciembre). Lectoescritura en tiempos de COVID. Libros interactivos de las letras: propuesta de innovación en el Grado de Educación Infantil. *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 532-535). REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa). <https://urlc.net/IRt2>
- Betancourt Aldana, G., Santiesteban Labañino, M. M., Vinent Mendo, M. B. y Miranda Vázquez, J. M. (2020). Aproximaciones teóricas sobre el aprendizaje cooperativo para la educación en salud en el contexto universitario. *MediSan*, 24(5), 925-942. <https://urlc.net/L2Q1>
- Bonanad, C., Bañeras, J., Merenciano, H. y González-Calle, D. (2022). Impacto emocional de un programa pionero de simulación médica avanzada para residentes de cardiología: más allá de las habilidades técnicas. *REC: CardioClinics*, 57(2), S12-S18. <https://urlc.net/L2ZQ>
- Botella Arbona, C., García-Palacios, A., Baños Rivera, R.M. y Quero Castellano, S. (2007). Realidad virtual y tratamientos psicológicos. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 82, 17-31. <https://urlc.net/IRtD>
- Castro-Yanahida, J., Sánchez-Ormeño, J. y Pares-Ballasco, G. (2021). Estrategias para la educación virtual de anatomía general duran-

- te la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 40(3). <https://urlc.net/IQVq>
- Cross, A. (2003). *Convencer en Clase: Argumentación y Discurso Docente*. Ariel.
- Díaz Agea, J. L., Pujalte-Jesús, M. J. y Leal Costa, C. (2020). Simular en tiempos de confinamiento. Cómo transformar la simulación clínica a un formato online en un contexto universitario de Ciencias de la Salud. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 43(2), 273-276. Gobierno de Navarra-Departamento de Salud.
- Farré, M. y Baños, J. E. (2006). Los minicasos como un método docente adyuvante a las clases magistrales: la opinión de los estudiantes sobre una experiencia piloto en farmacología. *Educación Médica*, 9(3), 134-137. <https://urlc.net/IQPk>
- Gómez Urquiza, J. L. (2019). Qué es y cómo plantear una habitación de escapismo o escape room con fines docentes en Ciencias de la Salud. *Ene, revista de enfermería*, 13(4), 1-10. <https://urlc.net/IQ-e>
- Kodama, S., Campbell, M., Tanaka, M. e Inoue, Y. (2022). Understanding Japan's response to the COVID-19 pandemic. *Journal of Medical Ethics*, 48(3). <https://urlc.net/L3o4>
- Latiff, A. (2005). La "Curva de Aprendizaje". Qué es y cómo se mide. *Revista Urología Colombiana*, 14(1), 15-17. <https://urlc.net/L2Le>
- Machuca Vivar, S. A., Sánchez Trávez, D. E., Samp Pedro Guamán, C. R. y Palma Rivera, D. P. (2021). Percepción de los estudiantes de las clases síncronas y asíncronas a un año de educación virtual. *Revista Conrado*, 17(81), 269-276. <https://urlc.net/IQQ4>
- Olivo Cardenas, E. (2019). *Aplicación kahoot como una propuesta lúdica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Tesis de grado). Universidad Central del Ecuador. <https://urlc.net/IRuJ>
- Orellana Torres, R. (2020). Experiencia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en centros universitarios de Ecuador. *REED Revista Estudios en Educación*, 3(4), 277-310. <https://urlc.net/L2T3>
- Moreira, M. A. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior? En R. Pérez Pérez (ed./coord.), *Redes multimedia y diseños virtuales: Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación* (pp. 128-135). Universidad de Oviedo-Servicio de publicaciones.
- Morales Gómez, P., Fernandez Ruiz, V., Sánchez Mata, M. D. C., Dominguez Diaz, L., García Recio, V., Córdoba Díaz, M. y Cámara

- Hurtado, M. D. L. M. (2019). *Flipped classroom vs clase magistral: Diseño e implementación de este modelo pedagógico en Ciencias y Ciencias de la salud*. Biblioteca Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/14902>
- Palomino, M. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188. <https://urlc.net/IRyh>
- Pérez Martínez, F. (2011). Presente y Futuro de la Tecnología de la Realidad Virtual. *Creatividad y Sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad* (16), 1-39. <https://n9.cl/uzrd>
- Quintero, R., Toirac, Y., Laffita, D., Rodríguez, I., Ruiz, R. y Silveira, S. (2021). Eficacia, efectividad, eficiencia y equidad en relación con la calidad en los servicios de salud. *Infodir Información para directivos de la salud*, (35), 1-27. <https://urlc.net/IRA->
- Robalino, B. V. B., Cárdenas, J. P. T., Morocho, N. J. C., Muza, J. D. J. B., Espinoza, E. D. C. P., Torres, L. E. E., Peñafiel, M. B. Sulbarán, R. D. R. (2016). La educación en salud: Uso de la simulación clínica y su introducción en la Universidad de Cuenca. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, 34(1), 76-86. <https://urlc.net/L3ua>
- Rodríguez, Y. (2020). Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de las Ciencias de la Salud. Sistematización de experiencias. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 17(4), 65-80. <https://urlc.net/L2UF>
- Rodríguez Monera, E. (2020, 13 de abril). *Bioseguridad y COVID-19. Informe de recomendaciones ROE (v. 1.0)*, 1-23. Registro de los osteópatas de España. <https://urlc.net/L2OZ>
- Ruiz-Moral, R., De Leonardo, C. G., Pérez, A. C., Martín, D. M. y Martínez, F. C. (2021). Cómo se está incorporando, enseñando y evaluando la comunicación clínica en las facultades de Medicina españolas. *Educación Médica*, 22(6), 473-478. <https://urlc.net/IQnt>
- Schank, R. C., Berman, T. R. y Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. En C. Reigeluth. (ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Volume II* (cap. 8). Routledge.
- Torres Tipanluisa, K. N. (2021). *Educaplay como recurso didáctico en la enseñanza aprendizaje de la asignatura de Biología del Desarrollo en la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química*

Walter Egas-Ortega

y *Biología de la Universidad Central del Ecuador, 2021-2021* (Tesis de grado). Universidad Central del Ecuador. <https://urlc.net/L3vi>  
World Health Organization. (2021, 17 de marzo). *Evaluation of COVID-19 vaccine effectiveness: interim guidance*. <https://urlc.net/L3wQ>

## **Autor**

### ***Walter Egas-Ortega***

Médico por la Universidad de Guayaquil. Licenciado en Ciencias de la Educación mención Biología y Química por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Miembro de la Asociación Ecuatoriana de Investigadores en Educación (ASEFIE). Posee experiencia de enseñanza en Ciencias de la Salud. Sus líneas de investigación son educación en ciencias de la salud, efecto del COVID-19 en la educación y género.