

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ECUADOR

VOLUMEN 3

COMPILACIÓN
Agenda Nacional de Investigación
Educativa (ANIE)

La Agenda Nacional de Investigación Educativa (ANIE) en coedición con la Universidad Técnica de Machala (UTMACH), Universidad Nacional de Educación (UNAE), Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), presentan las compilaciones resultado de la primera convocatoria ANIE 2021, orientada a promover la construcción textual y en red de obras académicas relacionadas al ámbito de la Educación en el Ecuador. Esta compilación, constituye el Volumen 3, construida a partir de textos colectivos basados en el principio del trabajo colaborativo e interdisciplinario, donde se vinculan investigadores de las diversas instituciones que forman parte de ANIE.

La estructura del volúmen presenta la clasificación de 8 capítulos en 2 ejes identificados: Casos de estudio sobre la educación en el Ecuador y Herramientas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Los textos pretenden visualizar aciertos y oportunidades dentro del sector educativo del país, así como, invitan a continuar investigando desde la práctica docente.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ECUADOR

Volumen 3

Compilación
Agenda Nacional de Investigación Educativa (ANIE)

2022

Investigación educativa en el Ecuador. Volumen 3

©© **Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0**

Licencia Pública Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

ISBN de obra completa: 978-9942-24-153-5

ISBN del volumen 3: 978-9942-24-164-1

Libro con revisión de pares ciegos

Primera edición digital: julio, 2022

Compilador corporativo

Agenda Nacional de Investigación Educativa (ANIE)

Instituciones coeditoras

Universidad Nacional de Educación

Universidad Técnica de Machala

Universidad Técnica Particular de Loja

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Directoras del equipo editorial

Sofía Calle Pesántez, Mgt.

Universidad Nacional de Educación

Karina Lozano Zambrano, Mgt.

Universidad Técnica de Machala

Corrección de estilo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Diagramación y diseño digital:

EDILOJA Cía. Ltda.

Telefax: 593-7-2611418

San Cayetano Alto s/n

www.ediloja.com

edilojainfo@ediloja.com.ec

Loja-Ecuador

Consejo Científico

Paola Alexandra Cabrera

Universidad Técnica Particular de Loja

Cristhian Geovanny Sarango

Universidad Técnica Particular de Loja

Elida Rivero Rodríguez

Universidad Técnica de Machala

Sandy Tatiana Soto

Universidad Técnica de Machala

Graciela de la Caridad Urías

Universidad Nacional de Educación

Roberto Ponce Cordero

Universidad Nacional de Educación

Carlos Corrales Gaitero

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Verónica Idrovo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador



La versión digital ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NC-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite: copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada.
creativecommons.org

Ecuador, 2022.

Índice

Casos de estudio: la educación en Ecuador	6
Capítulo 1. Políticas públicas educativas y pandemia: percepción de los maestros .	7
Artieres Estevão Romeiro, Digna Dionisia Pérez Bravo, Vicente Jacinto Riofrío Leiva	
Capítulo 2. Reestructuración del contexto educativo por pandemia, de lo presencial a la modernidad virtual	22
Marcia Fabiola Jaramillo Paredes, Rosana de Jesús Eras Agila	
Capítulo 3. El ejercicio del poder en los liderazgos: sus dinámicas e incidencia para la gestión educativa.....	37
Ángel Manzo Montesdeoca, Soraya Vicuña Almeida, Viviana Herrera Espinoza	
Capítulo 4. Preferencias de bachilleres de la Zona 3 respecto a carreras tecnológicas.....	52
Judith Pinos Montenegro, Varna Hernández Junco, Rosario Lara	
Herramientas y estrategias de enseñanza-aprendizaje	69
Capítulo 5. Familia: educadores durante la pandemia. Historias de vida.....	70
Gloria del Rocío Endara Prieto, Cecilia Carolina Velástegui Galarza, Karina Elizabeth Delgado Valdivieso	
Capítulo 6. Ambientes socioafectivos para promoción de la lectura: tertulia literaria dialógica en línea en tiempos de pandemia.....	85
Maribel Iluminada Salmerón Cevallos, Aarón Gerardo Sánchez López, Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín	
Capítulo 7. Ambiente Montessori en el aprendizaje de cuerpos geométricos y redondos	101
José Delgado Fernández, Cristina Isabel Vivanco Ureña	
Capítulo 8. Nuevas ecologías del aprendizaje aplicadas a la Educación Superior. Caso de estudio #ProfeGavoo.....	112
Gabriel Iñiguez, Laddy Quezada-Tello, Fernanda Tusa	

Casos de estudio: la educación en Ecuador

Capítulo 1. Políticas públicas educativas y pandemia: percepción de los maestros

Artieres Estevão Romeiro, Digna Dionisia Pérez Bravo, Vicente Jacinto Riofrío Leiva

Capítulo 2. Reestructuración del contexto educativo por pandemia, de lo presencial a la modernidad virtual

Marcia Fabiola Jaramillo Paredes, Rosana de Jesús Eras Agila

Capítulo 3. El ejercicio del poder en los liderazgos: sus dinámicas e incidencia para la gestión educativa

Ángel Manzo Montesdeoca, Soraya Vicuña Almeida

Capítulo 4. Preferencias de bachilleres de la Zona 3 respecto a carreras tecnológicas

Judith Pinos Montenegro, Rosario Lara Machado, Varna Hernández Junco

Capítulo 1. Políticas públicas educativas y pandemia: percepción de los maestros

Artieres Estevão Romeiro¹

aeromeiro@utpl.edu.ec

Universidad Técnica Particular de Loja

Digna Dionisia Pérez Bravo²

ddperez@utpl.edu.ec

Universidad Técnica Particular de Loja

Vicente Jacinto Riofrío Leiva³

vjrifrio@utpl.edu.ec

Universidad Nacional de Loja

Resumen

La pandemia del covid-19 ha impuesto estrategias de educación remota como única posibilidad de encuentro pedagógico entre los estudiantes y sus maestros. El presente trabajo tiene por objetivo analizar la implementación de políticas públicas en educación para el desarrollo de la docencia remota de contingencia. Se describen los antecedentes del marco legal ecuatoriano y las políticas de gobierno, asimismo, las principales orientaciones de los gestores del Ministerio de Educación, y los impactos de estas para el desempeño de los maestros. La presente investigación utiliza la metodología de la investigación mixta, cualitativa y cuantitativa, con análisis crítico-dialéctico, se usan como insumos la normativa nacional de educación y la aplicación de una encuesta a más de tres mil docentes del Sistema Nacional de Educación ecuatoriano. Los resultados evidencian una improvisación pedagógica con posibles consecuencias en la formación de los estudiantes.

Palabras clave: política educativa; covid-19; improvisación pedagógica; educación remota

1 Doctor en Educación (UFSCar, Brasil), magíster en Filosofía de la Educación (UNICAMP, Brasil). Docente investigador de la UTPL, miembro de los grupos de investigación Teoría Crítica y Educación (CNPQ, Brasil) y Areté (UTPL).

2 Doctora en Ciencias Pedagógicas. Docente titular del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL, Ecuador).

3 Docente investigador del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Loja (Ecuador).

1. Introducción

La pandemia causada por el COVID-19 tuvo inicio en diciembre del 2019, en la ciudad de Wuhan, zona central de China, se fue esparciendo por todo el mundo y generando impactos en todas las naciones y en todas las estructuras sociales. Dada la letalidad de la enfermedad y su rápida propagación, los gobiernos decretaron la suspensión de actividades presenciales en los centros educativos como una de las principales estrategias para disminuir la dispersión del virus.

Las actividades educativas de millones de niños fueron interrumpidas y los maestros generaron estrategias de migración de las actividades pedagógicas hacia entornos virtuales, o hacia modelos de educación remota de emergencia.

En medio de la diversidad de estrategias y contextos, las inequidades sociales se volvieron más evidentes. Un considerable número de niños se vieron totalmente alejados de la escuela por falta de internet o de dispositivos informáticos. El uso de tecnología se impuso como única posibilidad de acceso a la educación y, aunque era una oportunidad para desarrollar procesos educativos, también fue una limitación para muchos.

De acuerdo a Romeiro *et al.*, (2021) la implementación emergente de políticas públicas para educación remota ha acelerado la incorporación de la educación a distancia o en línea en los Estados, pero el coste de la improvisación pedagógica fue el abordaje curricular basado en contenidos, el uso de recursos didácticos descontextualizados, la carencia de capacitación docente, lo que evidencia la falta de condiciones mínimas para el desarrollo de una educación en línea de calidad y sugiere una catástrofe educativa sin precedentes. Por otro lado, los trabajos de Inciarte *et al.* (2020); McGenity *et al.* (2020), Shafiq *et al.* (2021) apuntan la necesidad de tomar medidas o políticas educativas, especialmente para los públicos más vulnerables (Nozu y Kassar, 2020).

Este estudio tiene por objetivo evaluar la percepción de los profesores con relación a las políticas públicas y la situación de implementación de estrategias de educación remota de emergencia en el Ecuador, para ello se ha trabajado con una encuesta aplicada a 3183 maestros. El estudio presenta un análisis mixto, cuantitativo y cualitativo, de naturaleza crítico-dialéctica de los problemas derivados de dos preguntas: ¿cuál es la percepción de los maestros sobre las políticas públicas implementadas? y ¿cuáles son las consecuencias en el desarrollo de las actividades docentes?

2. Antecedentes de la política pública en Ecuador

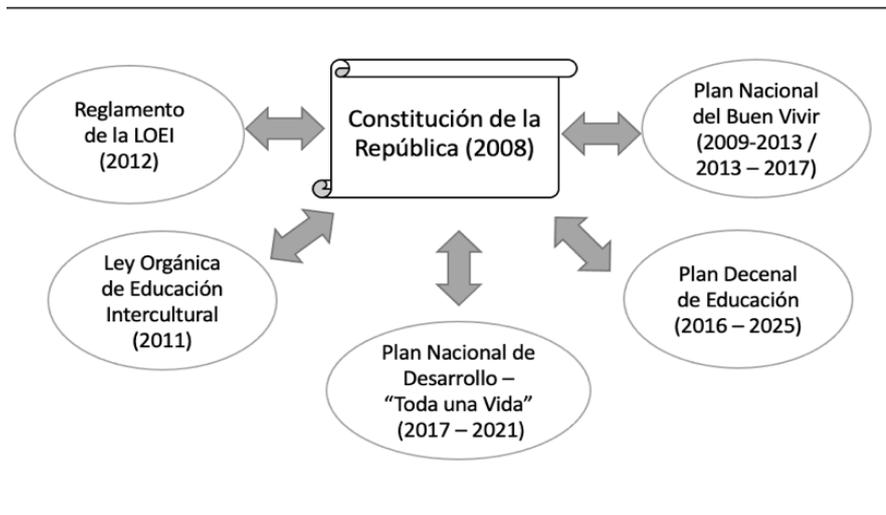
La educación es un fenómeno social que, en tiempo de covid-19, se ha desarrollado en contextos cada vez más complejos. Esto ha generado cambios en la manera de pensar y de actuar de la comunidad educativa, y por qué no, de la sociedad en general.

Las transformaciones necesarias en respuesta a la pandemia, caracterizadas por la propagación de nuevos escenarios escolares, se han basado en los ejes transversales que integran la formación en valores y el derecho a la educación. Estos cambios han tenido como hilo conductor el Plan Nacional del Buen Vivir (2009, 2013), el Plan Nacional de Desarrollo “Toda una vida” (2017), el Plan Decenal de Educación (2016), la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI (2011) y su Reglamento (2012), y la Constitución de la República del Ecuador (2008). Todo el marco legal, refrendado en la constitución, ordena que la educación es derecho ineludible de atención obligatoria por parte del Estado.

La emergencia sanitaria del covid-19 puso en evidencia la existencia de políticas públicas de carácter constitucional, las cuales son referentes importantes para la aplicación de políticas educativas. Este marco legal ha hecho posible, aunque no de manera absoluta, que se enfrente el reto de la modalidad de estudio remota a partir de objetivos y estrategias gubernamentales. Objetivos sostenidos por normas jurídicas de diferentes sectores de la sociedad comprometidos con el bienestar social y relacionados de manera transversal con la educación en el país.

Entonces, los autores citados anteriormente, afirman que los principales avances que se llevan a cabo en las estrategias de la docencia remota de contingencia han contado con un marco legal que las legitima o normaliza, de acuerdo con el siguiente gráfico:

Figura 1. Políticas públicas educativas y el marco legal



Fuente: elaboración propia

La gráfica anterior expone la relación dialéctica entre las políticas públicas educativas gubernamentales y estatales, y el marco legal, relación que convierte al Ecuador en un referente importante en América Latina en este tema. La Constitución de la República del Ecuador (2008) es el elemento rector del ciclo o sistema representado en el gráfico. En su Título II, Derechos; capítulo segundo, Derechos del buen vivir; sección tercera,

Comunicación e información, sección cuarta, Cultura y ciencia y sección quinta, Educación, se establecen los derechos, deberes y garantías para la educación, los cuales han permitido el trabajo docente en modalidad remota.

El Plan Nacional del Buen vivir, como política pública gubernamental es un referente o antecedente histórico con sus estrategias como la conectividad y telecomunicaciones para la sociedad del conocimiento y la información; los principios y el título del Buen Vivir en la Constitución (Plan Nacional del Buen Vivir, 2009); así como en sus objetivos (2 y 4), los cuales se refieren al auspicio de la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, la diversidad y el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades de la ciudadanía, y su relación con el objetivo del desarrollo sostenible de calidad de la educación 4 (Plan Nacional del Buen Vivir, 2017).

En el Plan Decenal de Educación, política educativa del Estado, se establece que el máximo responsable de su ejecución es el Ministerio de Educación. El plan establece 8 políticas educativas clasificadas por objetivos de calidad, cobertura y gestión. Dentro del objetivo de calidad se prevé la posibilidad de desarrollo de cualquier tipo de modalidad de estudio para lograr los fines educativos. Por otra parte, el Plan Nacional de Desarrollo “Toda una vida” (2017) garantiza, en su objetivo 1.6, el derecho a la salud, la educación y al cuidado integral durante el ciclo de vida, bajo criterios de accesibilidad, calidad y pertinencia territorial y cultural (Plan Decenal de Educación, 2016).

El ciclo es concluido por el marco legal del Ministerio de Educación con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), que es la ley fundamental del Sistema Nacional de Educación y que establece los derechos, deberes y garantías de la comunidad educativa de acuerdo con la Constitución. Para el cumplimiento de la ley se erige, en el 2012, su Reglamento.

En consecuencia, el Ecuador cuenta con un sistema de políticas públicas y educativas, y un marco legal constitucional que, a diferencia de otros países, desde el inicio de la pandemia respalda la decisión del Estado, a través del Ministerio de Educación, de continuar los procesos educativos de acuerdo con los regímenes zonales, independientemente de las brechas digitales de la comunidad educativa, en sentido amplio y estrecho, el primero dirigido a la formación del individuo para incorporarlo a la sociedad, y el segundo, orientado a la educación escolarizada.

3. Pandemia y acciones de emergencia/contingencia

Las características del presente momento histórico motivan a reflexiones que conecten las experiencias vividas en educación, concretamente en currículo, previas a la pandemia, con lo que se planteó como emergencia, considerando a las instituciones educativas como organizaciones sociales. Las acciones emprendidas pueden ser analizadas en varios contextos de actuación, que se configuran a partir de la política pública trazada por el gobierno a través del Ministerio de Educación, y que se enuncian a continuación:

A. Estandarización, flexibilidad y autonomía

La concepción de currículo como un conjunto de prescripciones nacionales, frente a las cuales los centros escolares deben organizar la parte didáctica, produjo prácticas de reproducción irrestricta de los contenidos. Se implementó el currículo priorizado, donde, a partir del Currículo Nacional 2016, se extrajeron destrezas con criterios de desempeño e indicadores de evaluación, supuestamente esenciales, como base para la organización didáctica de actividades de aprendizaje.

El concepto de flexibilidad y autonomía en la organización curricular institucional pasa de la dimensión pedagógica a la dimensión administrativa, pues toma fuerza la capacidad que tienen los centros escolares para viabilizar las orientaciones nacionales, mas no la capacidad y las condiciones, para, a través del currículo, asegurar la formación de las personas, considerando la complejidad sanitaria, social y familiar que caracteriza el nuevo escenario educativo.

B. Aprendizaje en presencia frente a aprendizaje en diferentes contextos y situaciones

El siglo XXI es una etapa de transformación digital, con fuerte presencia de la tecnología, de las comunicaciones, del “conocimiento”, de la información, como se quiera llamar. Sin embargo, al enfrentar las tareas formativas con los estudiantes, paradójicamente se presentan colapsos y se aprecian las diferencias y brechas sociales entre la “sociedad del conocimiento” y el acceso a la tecnología. Al final, se identifica una sociedad ideal de estudiantes conectados que nunca ha existido (Riofrío, 2021).

El modelo de enseñanza vigente formatea el esquema didáctico para un aprendizaje en escenarios preferenciales con presencia entre profesor, estudiante y conocimiento, en este esquema las tecnologías no constituyen medios de apoyo a la formación. Esta situación se traduce en un esquema didáctico que incluye materiales, recursos y evaluación, lo cual evidencia un abismo en el aprendizaje, entendido como diálogo reflexivo sobre el saber y la vida.

C. Trabajo individual, trabajo en equipo y trabajo en red

La presencia “física” para asegurar el aprendizaje, tradicionalmente ha significado marcados niveles de individualismo en la gestión pedagógica en los centros educativos. Sin embargo, la presencia, por sí misma, parecía resolver los temas didácticos. En el contexto del covid-19, el trabajo en equipo, pese a haber estado presente siempre en los discursos pedagógicos, se convierte en una estrategia esencial que transforma el diálogo, la cooperación, la incorporación y validación de saberes y no saberes, en diálogo vivo, en comunidad educativa, planteando nuevos retos, debates y acciones. Los escenarios exitosos de respuesta a la pandemia han incorporado el diálogo y la reflexión colectiva como motor del desarrollo educativo.

Frente a ese escenario educativo es fundamental comprender la percepción de los docentes y los probables impactos en las comunidades educativas. A continuación, se busca identificar estos elementos.

4. Metodología y resultados de la Encuesta de percepciones de los maestros

Para identificar la percepción de los maestros frente a las políticas públicas de emergencia, en el contexto de la pandemia de COVID-19, se ha validado y aplicado una encuesta a 3183 profesores, en el primer semestre del 2020. Con el uso de preguntas de tipo dicotómico y de percepción, con una fiabilidad de 0,85 (Alfa de Cronbach), el estudio presenta un análisis mixto, cuantitativo-cualitativo, de naturaleza crítico-dialéctica. La recolección de datos se realizó a través de encuestas en línea, por la plataforma Survey Monkey. Se cuidaron aspectos éticos, a través de un término de consentimiento individual, previo al acceso a las preguntas. La difusión de los resultados garantiza la privacidad de los encuestados.

La población de maestros participantes tiene las siguientes características:

Tabla 1. Perfil demográfico de los profesores encuestados

Perfil demográfico de los profesores		
Generaciones	Baby boomers	7,10%
	Generación X	39,30%
	Generación Y	53,60%
	Generación Z	0,00%
Sexo:	Femenino	73,80%
	Masculino	26,00%
	No contesta	0,20%
Años de experiencia	De 1 a 5 años	30,60%
	De 6 a 11 años	25,10%
	De 12 a 17 años	16,40%
	De 18 a 23 años	12,80%
	De 24 a 29 años	9,80%
	Más de 30 años	4,40%
	No contestas	0,90%

Nivel de estudio	Otro (especifique)	0,10%
	Bachiller	2,30%
	Tecnólogo	3,00%
	Profesor	5,10%
	Tercer nivel	61,40%
	Cuarto nivel	28,00%
	No contesta	0,20%
Tipo de institución por sostenimiento	Pública	62,60%
	Privada	26,00%
	Fiscomisional	9,30%
	Municipal	1,30%
	No contesta	0,70%
Tipo de institución educativa por ubicación geográfica	Urbana	76,60%
	Rural	22,70%
	No contesta	0,70%
Nivel de educación en el que labora	Inicial	11,80%
	Básico	51,80%
	Bachillerato	34,30%
	No contesta	2,10%
Zona geográfica	Costa o Litoral	45,70%
	Sierra o Región interandina	49,10%
	Oriente o Amazonía	4,90%
	Galápagos o Región insular	0,10%
	No contesta	0,20%

Fuente: elaboración propia

Un 53,6% pertenece a la generación Y (tiene entre 18 y 35 años) y un 39,3% pertenece a la generación X (tiene entre 36 y 55 años). Un 68% de los encuestados tienen más de 6 años de experiencia en actividades docentes. Solamente 2,3% no tienen título de tercer nivel y un 28% tiene título de cuarto nivel.

El 62,6% de los encuestados laboran en instituciones públicas, 26% en instituciones privadas, 9,3% en instituciones fiscomisionales y el 1% en instituciones municipales.

Con relación al tipo de institución educativa, un 76,6% de los encuestados son de zonas urbanas y 22,7% de zonas rurales. El nivel de educación en que laboran es: 11,8% en educación inicial, 51,8% en educación básica y 34,3% en bachillerato. Un 45,7% de los encuestados provienen de las regiones de Costa o Litoral, un 49,1 de la Sierra o región interandina, un 4,9 de Amazonía y un 0,1% de las islas Galápagos.

Considerando la población encuestada se ha procedido a evaluar la percepción general de los maestros sobre las políticas de gobierno, las políticas del Ministerio de Educación y la implementación de las políticas en las escuelas y contextos concretos se evidencian en los siguientes resultados:

Tabla 2. Percepción sobre las medidas del gobierno

PREGUNTAS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No contesta
1. Las medidas son claras para su aplicación.	5,50%	16,60%	13,70%	45,90%	18,00%	0,30%
2. Las medidas son adecuadas para el momento de crisis.	7,10%	23,80%	15,40%	40,30%	13,10%	0,40%
3. Existen condiciones para la implementación de las medidas.	6,90%	26,60%	17,60%	39,80%	8,50%	0,70%
4. Las acciones planificadas por el gobierno han sido pertinentes para cada una de las etapas de la pandemia.	12,00%	36,40%	18,20%	26,90%	6,30%	0,20%
5. Las medidas fueron exageradas frente a la crisis.	23,90%	42,00%	16,50%	12,10%	5,00%	0,40%

Fuente: elaboración propia

El 63,9% de los maestros está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las medidas sanitarias son claras para su aplicación, el 53,4% piensa que son adecuadas, y un 48,3% piensa que existen las condiciones adecuadas para la implementación. Para un 48,4% las acciones de planificación del gobierno no han sido pertinentes en cada una de las etapas de la pandemia. Adicionalmente, 17,1% piensa que las medidas fueron exageradas.

Tabla 3. Percepción de las medidas del MINEDUC

PREGUNTAS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No contesta
1. Aprueba las medidas del Ministerio de Educación frente a la crisis.	5,30%	18,30%	14,60%	46,40%	15,00%	0,30%
2. La situación demanda que los niños se queden en la casa por su seguridad.	2,00%	0,60%	1,00%	21,30%	74,60%	0,40%
3. Las acciones planificadas por el MINEDUC han sido pertinentes para cada una de las etapas de la pandemia.	4,60%	18,90%	17,60%	43,40%	15,10%	0,40%
4. Le parece una buena estrategia las actividades del teletrabajo y la educación en línea.	2,90%	9,70%	14,30%	45,40%	27,30%	0,40%

Fuente: elaboración propia

El Ministerio de Educación es el órgano del Estado ecuatoriano responsable por la educación de los niños y jóvenes. Un 61,4% de los maestros está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las medidas del Ministerio de Educación frente a la crisis, y un 95,9% piensa que la situación de la pandemia demandó que los niños siguieran en sus casas por su seguridad. Un 58,5% considera que las acciones planificadas por el MINEDUC han sido pertinentes para cada una de las etapas, y un 72,7% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las actividades de teletrabajo y la educación en línea. Es importante considerar que de los participantes de la encuesta un 76,6% son de zonas urbanas, en donde la situación de conectividad y acceso a la internet es más frecuente y con mayor disponibilidad de servicios.

Tabla 4. Percepción de las medidas en contexto

PREGUNTAS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No contesta
1. La escuela ha aplicado planes de capacitación para enfrentar la nueva realidad.	7,30%	18,10%	12,00%	44,80%	17,60%	0,30%
2. Hay claridad en los lineamientos para la actuación de docentes y directivos en la educación en línea.	5,70%	23,10%	18,90%	39,30%	12,70%	0,20%
3. La escuela ha trabajado instructivos y procedimientos para aclarar la forma de trabajo en línea.	6,00%	18,40%	15,20%	45,00%	15,20%	0,20%
4. La escuela ha dispuesto nuevas herramientas para esta forma de trabajo.	4,40%	14,40%	14,60%	48,40%	17,50%	0,70%
5. Se orientan ajustes curriculares considerando los problemas de tiempo y espacio.	4,50%	12,70%	13,70%	50,50%	17,90%	0,80%
6. Se orienta el trabajo en equipo de los docentes de curso o asignaturas.	4,30%	13,40%	11,40%	49,00%	21,00%	0,80%
7. Tengo experiencia previa con educación en línea.	9,20%	25,60%	17,80%	32,20%	14,60%	0,60%

Fuente: elaboración propia

Considerando la aplicación de las medidas de educación remota en los contextos específicos de los maestros ha sido posible observar que un 62,4% está de acuerdo o plenamente de acuerdo en que las escuelas han aplicado planes de capacitación, un 52% considera que hay claridad en los lineamientos para actuación de docentes y directivos en la educación en línea, un 60% observa que se han trabajado instructivos y procedimientos para aclarar la forma de trabajo en línea. Un 65,9% de las escuelas han adoptado nuevas herramientas para esa forma de trabajo en línea, adicionalmente 68,4% está de acuerdo o plenamente de acuerdo en la existencia de orientaciones acerca de ajustes curriculares considerando los problemas de tiempo y espacio. Un 70% está de acuerdo o plenamente de acuerdo con el trabajo en equipo de los docentes de curso o asignaturas. Un 46,8% tiene experiencias con teletrabajo.

La situación de improvisación pedagógica es evidente y la percepción de los profesores encuestados es: un 42,7% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la improvisación con las clases en línea ha generado un desgaste para estudiantes y profesores; un 30,4% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, y un 26,3% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Esa división evidencia un escenario de improvisación que ha generado desgastes para un grupo mayoritario. Considerando el momento de aplicación de la encuesta, el primer semestre del 2020, se observa que un grupo significativo no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Con relación a la adecuación de la educación en línea para la formación escolar, un 13,1% está totalmente de acuerdo, un 27,2% está de acuerdo, un 35,2% no está de acuerdo, un 18,1% ni de acuerdo ni en desacuerdo, y un 5,9% en total desacuerdo. Se evidencia un grupo optimista y otro pesimista, pero lo que más llama la atención es los que se han mantenido con una opinión neutral. Es necesario considerar que esa percepción puede cambiar considerando el nivel en el que actúan los maestros. Cuanto menor es la edad de los niños, mayor es la dificultad de uso autónomo de las herramientas tecnológicas de educación en línea. Un 11,8% de la población encuestada es docente de educación inicial y un 51,8% de educación básica.

Considerando el acceso a los dispositivos para la educación se evidencia:

Tabla 5. Disponibilidad de dispositivos

Cuestiones	Sí	No	No contesta
1. Tiene computadora en casa	95,60%	4,00%	0,40%
2. Tiene celular inteligente	87,20%	12,30%	0,40%
3. Tiene una conexión de internet adecuada para el trabajo en línea	82,30%	17,30%	0,40%
4. Se apoya en otros recursos como la radio y la televisión para orientar la enseñanza	66,20%	33,20%	0,60%

Fuente: elaboración propia

Un 4% de los profesores no tiene computadora, pero un 17,3% no tiene una adecuada conexión de internet para el teletrabajo de docencia remota. Adicionalmente, se evidencia que un tercio de la población docente encuestada se apoya en los programas de radio y televisión propuestos por el Ministerio de Educación.

Con relación a la participación efectiva de los estudiantes en el contexto de adopción de las políticas de educación remota se evidencian los siguientes resultados:

Tabla 6. Percepción de la participación estudiantil

Qué porcentaje de estudiantes están permanentemente activos y conectados a mis clases	De 10 a 20%	14,50%
	De 21 a 30%	7,90%
	De 31 a 40%	6,90%
	De 41 a 50%	8,60%
	De 51 a 60%	10,30%
	De 61 a 70%	9,90%
	De 71 a 80%	14,10%
	De 81 a 90%	14,30%
	De 91 a 100%	8,50%
	No contesta	5,00%

Fuente: elaboración propia

Un 58,1% de los maestros considera que la participación es inferior a un 70%, lo que es un número alarmante para cualquier sistema educativo. Hay una situación extremadamente crítica si se considera que para un 37,9% de los maestros ni la mitad de sus estudiantes tienen participación permanente y activa. Estos números apuntan a una catástrofe educativa y un escenario de exclusión evidente. La improvisación pedagógica con la educación remota demanda mayor tiempo de estudio y análisis más profundos, pero los resultados preliminares del momento de aplicación de la encuesta son alarmantes.

4.1. Discusión

Los hallazgos del estudio presentan múltiples implicaciones en la preparación de las políticas públicas en educación en el contexto del covid y el poscovid.

A mediados de marzo de 2020, los casos de COVID-19 habían comenzado a crecer cada vez más en el Ecuador. Cuando se toma la decisión a nivel nacional de cerrar las instituciones educativas, la incertidumbre aumentaba aceleradamente por diferentes razones como la falta de dominio de las herramientas tecnológicas y de comunicación de los docentes y padres de familia, las inadecuadas infraestructuras de las escuelas, la situación económica, entre otras. Pero a diferencia de muchos países, el Ecuador contaba con un marco legal y políticas públicas educativas que respaldaban cualquier decisión gubernamental al respecto.

El sistema educativo a nivel internacional ha sido uno de los sectores que ha realizado vertiginosas transformaciones para garantizar el derecho a la educación y asegurar su continuidad. Para ello ha realizado estudios sobre cómo planificar y organizar la educación, la enseñanza y las tecnologías en tiempos de pandemia, desde la percepción de los docentes y su relación con las políticas públicas del Estado emitidas en 2020. De acuerdo con Romeiro *et al.* (2021), los docentes y discentes han enfrentado cambios en la interacción didáctica incorporando recursos o medios de enseñanza TIC, este proceso se analiza desde los conceptos de políticas públicas, calidad educativa, democratización educativa e incertidumbre (Inciarte *et al.*, 2020).

Una revisión de las bases de datos de Scopus muestra como resultados presentados en la investigación; políticas públicas educativas desde la percepción de los maestros; la necesidad del cierre de las instituciones educativas, la disponibilidad de dispositivos, el estrés, pandemia y otros. En base a la revisión de diversos artículos, se evidencia que solo las publicaciones de Inciarte *et al.* (2020); McGenity *et al.* (2020), Shafiq *et al.* (2021) refieren, de manera general, a la necesidad de tomar medidas o políticas educativas orientadas al desarrollo de la gestión del sistema educativo y la salvaguarda de los estudiantes en medio de esta pandemia y cómo disminuir los factores que desencadenaron el creciente estrés mental de los estudiantes y docentes en medio del COVID-19.

Es importante -por su relación con los resultados anteriores, con los cuales se concuerda- el estudio realizado por Nozu y Kassar (2020), basado en el análisis de la situación educativa y teniendo en cuenta las políticas públicas sociales para detectar los sectores más vulnerables ante situaciones de excepción como el caso de la contingencia sanitaria. Es fundamental evaluar la política pública y su aplicación en el contexto.

El estudio evidencia la necesidad de que el gobierno siga patrocinando el cambio y la implementación del modelo de educación a distancia basado en la tecnología. El Estado debe garantizar el personal docente, la capacitación, y los recursos financieros y técnicos para que la educación en línea prospere.

El presente estudio demuestra que los profesores están motivados y en gran medida cuentan con los recursos necesarios para la docencia en el contexto de la pandemia, asimismo, a criterio de los autores, la gratuidad de internet para los niños es un factor esencial para la democratización de la educación. Es necesario tener en cuenta que no en todos los entornos hubo las condiciones adecuadas para desarrollar el trabajo metodológico de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación.

Se considera pertinente desarrollar un sistema de enseñanza y aprendizaje *online* a largo plazo, para ello es necesario trabajar en la formación y confianza de los docentes en el modelo pedagógico, con elementos metodológicos consistentes e infraestructura, que afiance el aprendizaje y las experiencias significativas.

5. Conclusión

El presente estudio ha evidenciado la existencia de un marco normativo legítimo y constitucional muy consistente que ha servido de base para la aplicación de las medidas de docencia remota de contingencia.

Los resultados de la encuesta demuestran que la mayoría de los maestros está de acuerdo con las políticas, pero les faltaban las condiciones para la implementación de las estrategias de calidad para una educación a distancia o en línea en el marco de una sociedad de aprendizaje y del conocimiento.

La supuesta democratización de la enseñanza por medio de estrategias de educación a distancia en algunos entornos se contrasta con la falta de internet, dispositivos, *softwares* educativos y laboratorios.

El marco regulatorio que flexibiliza la educación remota no garantiza el acceso a la internet como derecho fundamental.

Sobre la base de estudio anteriores, los autores consideran, entre todos los temas analizados, la existencia de un punto crítico en la agenda pública educativa del Estado, la cual no ha garantizado algunos factores esenciales para la educación remota de contingencia, entre ellos: la disponibilidad de internet gratuita y de calidad; la exención de impuestos sobre la compra de recursos tecnológicos para fines educativos; el incentivo a la producción de recursos didácticos abiertos entre escuelas del sistema nacional; y la capacitación de docentes en competencia mediáticas. Todos estos elementos limitan la democratización de la educación en el contexto digital de la pandemia.

6. Referencias bibliográficas

Constitución de la República del Ecuador (2008). Asamblea Nacional del Ecuador.

Iniciarte, A., Paredes-Chacín, A. J., y Zambrano, L. M. (2020). Teaching and technologies in times of covid-19 pandemic. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra 8), 195-215. Disponible en: <https://tinyurl.com/2p83z4ku>

LOEI (2011). Ley Orgánica de Educación e Intercultural. Disponible en: <https://tinyurl.com/8fwka7r3>

McGenity, T. J., Gessesse, A., Hallsworth, J. E., Garcia Cela, E., Verheecke-Vaessen, C., Wang, F., y Timmis, K. (2020). Visualizing the invisible: Class excursions to ignite children's enthusiasm for microbes. *Microbial Biotechnology*, 13(4), 844-887.

Ministerio de Telecomunicaciones y la Sociedad de Información (2020). *Ecuador, el primer país de la región en publicar una política pública sobre internet seguro para niñas, niños y adolescentes*. Disponible en: <https://tinyurl.com/bdfx7nxn>

- Nozu, S. y Kassar, M. (2020). *Schooling of children and adolescents from pantanal (brazil) in times of COVID-19*. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16193.080>
- Presidencia de la República del Ecuador (2009). Plan Nacional del Buen Vivir, 2009 - 2013. Disponible en: <https://tinyurl.com/ycxkw39e>
- Presidencia de la República del Ecuador (2013). Plan Nacional del Buen Vivir, 2013 - 2017. Disponible en: <https://tinyurl.com/5n7ez8tt>
- Presidencia de la República del Ecuador (2016). Plan Decenal de Educación, 2016 - 2025. Disponible en: <https://tinyurl.com/mw42z5mv>
- Presidencia de la República del Ecuador (2017). Plan Nacional de Desarrollo “Toda una vida”, 2017 - 2021. Disponible en: <https://tinyurl.com/3cnsyw83>
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2012). Disponible en: <https://tinyurl.com/2p9f3kz3>
- Riofrío, V. (2021). Currículo educativo y contextos: ¿cómo planificar en tiempos de pandemia? En Romeiro, A. et al (2021). *Ser maestro en tiempos de pandemia*. Peru: Pearson.
- Romeiro, A., Andrade, L., Riofrío, Iriarte, M., V. Pérez, D., Brizuela, S. y Vicente, P. (2021). *Ser maestro en tiempos de pandemia*. Peru: Pearson.
- Shafiq, S., Nipa, S. N., Sultana, S., Rahman, M. R., y Rahman, M. M. (2021). Exploring the triggering factors for mental stress of university students amid COVID-19 in bangladesh: A perception-based study. *Children and Youth Services Review*, 120. doi:10.1016/j.childyouth.2020.105789

Capítulo 2. Reestructuración del contexto educativo por pandemia, de lo presencial a la modernidad virtual

Marcia Fabiola Jaramillo Paredes

mjaramillo@utmachala.edu.ec

Universidad Técnica de Machala

Rosana de Jesús Eras Agila

reras@utmachala.edu.ec

Universidad Técnica de Machala

Resumen

Esta investigación realiza un diagnóstico sobre los procesos de reestructuración en la enseñanza-aprendizaje aplicada en la educación superior y evalúa la percepción de los estudiantes que adoptaron la modalidad *online* a causa de la crisis sanitaria. Las medidas de confinamiento conllevaron a la suspensión de las clases presenciales para dar paso a la modalidad virtual, proceso que para la Universidad Técnica de Machala (UTMACH) representó un verdadero desafío a inicios del periodo lectivo 2020, pues los estudiantes, docentes y autoridades de manera súbita se vieron inmersos en una realidad que a corto plazo no estaba contemplada. La metodología empleada para esta investigación abarca la revisión de bibliografía especializada, así como encuestas a estudiantes de la UTMACH, cuyos resultados se muestran a través de datos descriptivos. Los resultados de la investigación permiten visibilizar las acciones desplegadas por la institución y la comunidad universitaria en la modalidad de la educación *online*.

Palabras claves: educación, virtual, presencial, covid

1. Introducción

A inicios del 2020 se miraba lejana la situación en China. Según las noticias, una nueva enfermedad transmisible generó un llamado de atención en el referido país. No se podía imaginar que aquel escenario escalaría al poco tiempo hacia otros territorios, y el mundo recibiría un verdadero remezón, debido a la pandemia ocasionada por el virus que la Organización Mundial de la Salud denominó SARS Cov-2. Tales circunstancias despertaron las alarmas de los gobiernos de muchos países. La ola expansiva motivó a declarar el confinamiento de los habitantes para tratar de mitigar la creciente ola de contagios, mientras la comunidad científica se veía en la maratónica tarea de otorgar miles de respuestas ante tantas inquietudes derivadas por la emergencia sanitaria.

Ante este panorama, la virtualidad se presentó como un mecanismo de excepción para continuar con las actividades académicas difíciles de ejecutar por las restricciones de movilidad. Los países en vías de desarrollo reflejaron la disparidad de la situación, pues en algunos casos carecían de herramientas para el trabajo *online*, situación que se sumaba al denominado analfabetismo de herramientas virtuales.

A pesar de esto la educación debía de continuar, y quienes ejercen la responsabilidad de llevar adelante estos procesos crearon condiciones para facilitar el acceso a la continuidad. Esta aspiración, en muchos casos, solo quedó en eso, pues no sólo se requería de deseos, sino de contar con recursos y conocimientos. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), aproximadamente el 70% de la población estudiantil en el mundo fue afectada por esta situación (Miguel, 2020).

En este contexto la presente investigación presenta un diagnóstico referencial acerca de la reestructuración de enseñanza-aprendizaje aplicada en la educación superior. Se trata de identificar la percepción de los estudiantes respecto al contexto educativo de la modalidad *online* a causa de la pandemia. A través de este diagnóstico se busca visibilizar las decisiones que dieron lugar a la educación disruptiva a través de medios virtuales. Tales decisiones implicaron un fortalecimiento de las competencias digitales de los docentes en un medio de fragilidad económica y dificultades de acceso a la tecnología por parte de los estudiantes.

2. Revisión de la literatura

El marco de reflexión sobre la acción docente en la modalidad presencial implica pensar en los espacios, estructuras, ambiente, socialización, encuentros, debates, el compartir diario entre estudiante y docente, las herramientas, estrategias, recursos, el tiempo para dedicarse a la preparación de los materiales y la posibilidad de llegar a los estudiantes para generar conocimiento. La experiencia docente experimenta cambios graduales, soluciona situaciones, problemas, interrogantes de cómo facilitar o enseñar a través de varias estrategias didácticas y perspectivas pedagógicas adecuadas a los conocimientos previos que traen los estudiantes en su participación activa en clase (Padilla *et al.*, 2014).

Por su vocación, los docentes han tenido la capacidad de adaptarse a cambios drásticos. Abandonaron las clases presenciales para adoptar prácticas más exigentes, pues la sociedad ha ido creciendo y necesitando de la formación educativa para descubrir, interpretar, analizar, experimentar nueva información para solucionar problemas. De ahí que las Instituciones de Educación Superior (IES), conscientes de la prioridad de establecer procesos formativos más allá de lo tecnológico y lo técnico, han reconocido la importancia de priorizar y profundizar en el aspecto ético y pedagógico del paso de la modalidad presencial a la virtual (Aguilar, 2020).

En adelante, es necesario observar los distintos escenarios a los que pueden acceder tanto el docente y el estudiante para nutrirse de una educación de calidad, escenarios que permitan combinar estrategias para un aprendizaje acorde a los objetivos propuestos. La educación superior asumirá estos cambios de forma transitiva, flexible y sistemática según las necesidades educativas. El docente diseñará actividades con preguntas que motiven al estudiante a pensar, resolver y generar sus propios puntos de vista (Moreno, 2020).

De este modo el docente contribuirá a la construcción del conocimiento colectivo en relación directa con su contexto social. A su vez, el estudiante podrá ingresar en el campo laboral, buscando niveles óptimos frente a la dinámica humana; podrá ajustarse al tiempo y espacio a través de procesos educativos con beneficio y un criterio propio de la modernidad (Moreira *et al.*, 2015).

Por otra parte, los cambios educativos, efectuados de manera repentina, también han permitido determinar que el tiempo de estudio se comparte con múltiples ocupaciones, debido a la distribución de tiempo en un nuevo estilo de la vida moderna. Los estudiantes buscan mejorar su perfil profesional mediante el desarrollo de sus destrezas, habilidades, conocimientos generales o profesionales (Ojeda *et al.*, 2020). Sin embargo, este tipo de aprendizaje puede ser aprovechado por quienes deseen perseverar con constancia, puntualidad y responsabilidad.

También el papel del docente tutor en la actualidad ha tenido un cambio. La figura del profesor monopolista quedó atrás, hoy el docente desempeña el papel de consejero, motivador, facilitador, guía, y orientador de procesos. Así, facilita el aprendizaje al estudiante y su predisposición para dejarse guiar, orientar, y aprender a desaprender para aprender y asimilar el aprendizaje adquirido (Moreira *et al.*, 2015).

La enseñanza presencial también tiene sus aspectos positivos, pues la convivencia permite detectar situaciones que limitan el aprendizaje de los estudiantes entre las cuales podrían estar posibles causas motoras, mentales, emocionales, socioculturales del estudiante que necesitan ser atendidas por el docente mediante la comunicación entre actores. Aquí se produce un lenguaje expresivo, corporal, pues el contacto humano supone socializar a través de gestos y movimientos. Por otra parte, se desarrollan valores sociales y morales, y se generan espacios para crear solidaridad y cooperación entre semejantes (Aguilar, 2020).

3. Enseñanza virtual

La modalidad virtual supone un nuevo modelo educativo, allí el aprendizaje no tiene límite, no se reproducen pasivamente la información recibida. Se trata de un proceso interactivo que relaciona y profundiza conocimientos adquiridos. Es importante notar que bajo este modelo de aprendizaje el estudiante construye nuevos conocimientos e incorpora valores, toma conciencia, se sensibiliza con el entorno, y crea interacción con sus semejantes.

Existe un gran paso en la educación, desde la exposición a la discusión, de la explicación al diálogo guiado. El aprendizaje colaborativo es una de las mejores aplicaciones de la enseñanza virtual. Rodríguez *et al.* (2008) señalan dos pilares básicos:

- Dimensión tecnológica: indispensable por la accesibilidad del material de estudio, el docente alimenta los procesos educativos, dirige y motiva al estudiante para que logre nutrirse de conocimiento.
- Dimensión didáctica: la cual implica el proceso pedagógico, el material, los recursos, las orientaciones estructuradas y adecuadas dadas por el docente para que a su vez el estudiante refuerce el proceso de educativo.

4. Características de la enseñanza virtual

- Exige un cambio de modelo educativo, del presencial al virtual.
- Capacidad de adaptación, uso de tecnología para mejorar la enseñanza-aprendizaje.
- Capacidad de aprendizaje sin coincidencia de horario, las clases quedan grabadas
- El estudiante se convierte en interprete del conocimiento, deja de ser un simple receptor.
- El docente es facilitador y creador de contenidos que favorecen el aprendizaje.
- Existe alerta en la calidad de la información que se encuentra en los medios digitales.

Estos son algunos aspectos importantes que se deben considerar en un nuevo modo de vida derivado de un nuevo modelo educativo. No obstante, el cambio abrupto de un escenario presencial a un escenario virtual, no dio tregua tanto a estudiantes y docentes, quienes debieron procesar la nueva realidad. Este cambio exigió un impulso inmediato a la comunicación e información a través de sistemas inteligentes (Moreira *et al.*, 2014).

La innovación tecnológica ha sido un aliado para preparar los contenidos de los materiales educativos (Cueva, 2020), monitorear las actividades asignadas a estudiantes, organizar tiempo para realizar correcciones, y revisar evaluaciones con corrección automática. Proceso para el que nadie estaba preparado en ninguna parte del mundo.

El rol del docente implica que el estudiante trascienda en la construcción de conocimientos aun cuando en el medio existan circunstancias de adversidad, las cuales son posibles de enfrentar mediante la vocación, el conocimiento y la experiencia porque prevalecen ante cualquier situación y ante la realidad de la pandemia los docentes permanecieron cerca del individuo necesitado o ávido de conocimiento y potenciaron el trabajo autónomo del estudiante (Argandoña *et al.*, 2020).

Uno de los beneficios de la educación virtual ha sido que ha permitido desarrollar habilidades. Sin embargo, es evidente que no toda la población estudiantil en su momento ha tenido a su disposición recursos digitales para enfrentar esta emergencia educativa. Por ello, las instituciones educativas debieron tomar decisiones para proveer a ciertos estudiantes de dispositivos digitales con el fin de que no se desvincularan del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, Aguilar (2020) señala que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje tuvieron que reemplazar el aula de clases por espacios emergentes como un dormitorio, un comedor, una sala, o, en el mejor de los casos, un cuarto de estudio. Estos espacios involucran familiares, amigos, entre otros, lo que ha dificultado la concentración en las clases, aunque también puede considerarse como un motivador para generar responsabilidad en la preparación académica.

5. Modernización de enseñanza-aprendizaje a partir del covid-19

El covid-19 ha tenido como consecuencia una reestructuración de la enseñanza, pues cambió el modelo presencial al nuevo modelo virtual, lo cual ha implicado muchas variaciones e innovaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, tanto por la dependencia de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como por los cambios de conductas, actitudes, motivaciones, estados de ánimo, intereses y metodologías (Barreto, 2020).

Para llevar esta situación fue necesario capacitar a estudiantes y docentes, así como gestionar el acceso a dispositivos para optimizar la comunicación entre docente y estudiante.

Tabla 1. Cambios de la enseñanza-aprendizaje virtual

Docente	Estudiante
Capacitación para mejorar el dominio de las TIC	Entrenamiento mediante capacitaciones para ingresar al curso de manera virtual
Preparación en metodología virtual y manejo de plataforma MOODLE para lograr el inicio de clases virtuales	Demandan la dosificación de asignación en las tareas, mayor organización de las clases y actividades de sus maestros
Conductas de búsqueda de enseñanza, nuevos aprendizajes que le permitan estar a tono con las exigencias actuales	Conductas-actitudes, motivaciones, ánimo e interés, y responsabilidad en el aprendizaje
Docentes con vocación han adaptado sus conductas y actitudes para seguir siendo facilitadores, guías y maestros en el proceso de enseñanza.	Reformulación de métodos para aprender, dominio de herramientas nuevas. La percepción del uso de las redes cambió para interactuar en este proceso de autoaprendizaje para su desarrollo personal y profesional.

Los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje deben reinventarse, ser creativos, dinámicos y sagaces.	El estudiante está dispuesto a cambiar su vida a través del conocimiento con actitudes positivas hacia los nuevos métodos y alternativas de aprender.
El maestro verá el aprendizaje como proceso constructivo, y que sea el alumno quien lo construya paulatinamente.	En la actualidad el aprendizaje exige ser autodidacta, innovador y resiliente.

Fuente: (Barreto, 2020)

Elaboración: los autores

Es innegable que la pandemia covid-19 ha ocasionado considerables consecuencias, dolorosas e inevitable. Los seres humanos experimentaron una impotencia radical pese a los grandes descubrimientos. Esta situación ha llevado a modificar los comportamientos sociales (Menéndez, 2020), aunque no todos han sido desfavorables. La realidad ahora exige empezar de nuevo, específicamente en el ámbito educativo. Existe una lección aprendida: la actitud positiva ante cualquier adversidad que siempre debe mantenerse, porque permite avanzar y buscar mecanismos de salida.

Es indiscutible que el modelo virtual de enseñanza-aprendizaje ha llegado para quedarse como respuesta a una necesidad social. Por tanto, es urgente un cambio de sistema educativo para incorporar a cada ciudadano con acceso a internet en un programa de educación, sea para culminar estudios o para aprender un idioma extranjero. De este modo podría acompañar en su entorno familiar al desarrollo del conocimiento o en las tareas educativas de sus allegados, y así formar una población instruida, analítica, con criterios propios y con independencia de pensamiento (Falcón, 2013).

6. Metodología

La metodología de investigación se fundamentó en la búsqueda bibliográfica en revistas especializadas de divulgación científica. Se efectuaron procesos de selección prolija de revistas indexadas a través de una revisión sistemática. Además, se aplicó la investigación de campo con un conjunto de 100 estudiantes de las carreras de Contabilidad, Economía, Turismo y Comercio exterior de la Universidad Técnica de Machala mediante la aplicación de encuestas, cuyos resultados fueron de tipo descriptivo. Se buscó conocer su punto de vista acerca del proceso de transición. El instrumento se aplicó mediante formulario de google form.

7. Resultados y discusión

7.1. Hacia la reestructuración de la enseñanza-aprendizaje, de lo presencial a la modernidad virtual

La ciencia en la sociedad contemporánea camina a pasos vertiginosos, por ende, la tecnología ocupa un espacio relevante en la vida de las personas. Cuando apareció el coronavirus tuvo una evidente incidencia en la educación, pues condujo a cambiar paradigmas de la preparación académica presencial hacia una virtual, lo cual obligó a afinar competencias digitales para ejercer con mayor eficiencia el rol de actuación.

Fuera de nuestro continente, en términos de habilidades tecnológicas, actualmente la mayoría de los estudiantes y profesores universitarios de la Unión Europea cuentan con niveles básicos e intermedios de competencias digitales (Zhao *et al.*, 2021; Cabero *et al.*, 2021), tanto así que hoy en día los estudiantes, cuentan con generalizada habilidad de buscar datos en medios virtuales (Monteiro & Leite, 2021), situación que ha supuesto un gran cambio en la población universitaria, porque en el caso de los docentes universitarios de la ciudad autónoma de Melilla hasta antes del 2014 era evidente cierto analfabetismo digital (Cortina *et al.*, 2014).

Es preciso destacar la utilidad de las tecnologías de la información y comunicación (TICS) en distintos escenarios de la vida diaria en donde la educación también se encuentra inmersa; y en su papel de formar capital intelectual que responda de manera coherente al entorno, requiere que las instituciones de educación superior apliquen estrategias que tributen a potenciar el perfil profesional, en donde las TICS se constituyen en herramientas importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que canalicen a fortalecer la lectura y escritura académica como elementos fundamentales en desarrollo de la formación universitaria (Silva & Vieira, 2021).

Por el contrario, en América Latina se aprovecha escasamente el potencial del internet, pues su uso se limita mayoritariamente a las redes sociales, lo cual profundiza la brecha digital y dificulta los esfuerzos por alcanzar el desarrollo sostenible, algo cada vez más lejano si se tiene en cuenta que un 32% de la población latinoamericana carece del servicio de internet y por tanto no es capaz de reemplazar sus actividades presenciales por otras virtuales (CAF, abril de 2020)

Desde antes de la pandemia varias universidades de la región latinoamericana venían abriendo poco a poco el proceso de enseñanza–aprendizaje hacia las tecnologías de la información y comunicación. Aunque lentamente, ya se podían ver incipientes campus virtuales, así como actividades de capacitación en tecnología educativa, entre otras.

En Ecuador varias instituciones públicas y privadas de formación de tercer nivel también se abrían espacio en este campo y proyectaban una educación con un componente virtual, si bien la mayoría de este tipo de entidades trabajaban de modo presencial. Esto se vio trastocado a raíz de la crisis sanitaria y supuso el reto de continuar las clases frente al distanciamiento social.

De un momento a otro la emergencia sanitaria obligó a hacer cambios en la educación. Las instituciones que habían desarrollado sus actividades académicas de forma presencial tuvieron que adaptarse a una educación virtual. Toda la comunidad académica de pronto debió desarrollar inmediatamente procesos tecnológicos que se proyectaban para el futuro.

En esta nueva normalidad, la Universidad Técnica de Machala (UTMACH), ubicada en el sur de país, fue la única universidad pública en la provincia que dispuso a sus docentes utilizar las plataformas Google Meet y Zoom para impartir clases sincrónicas en lugar de las clases presenciales. Esta institución ya contaba con un aula virtual en Moodle, que fue utilizada por el 100% de docentes y estudiantes durante la pandemia.

Es remarcable el conjunto de acciones desplegadas por autoridades, docentes y estudiantes para mantener las actividades académicas ante circunstancias críticas nunca antes vividas. Lejos de detenerse, la comunidad académica mutó sus labores hacia medios online y se tuvo que adaptar de manera imprevista y hasta improvisada (Baber, 2021). El covid-19 generó, además, otras preguntas como: ¿cómo sobrellevar las brechas de acceso a las herramientas digitales? ¿cómo desarrollar capacidades pedagógicas bajo la modalidad virtual a corto plazo? ¿cómo fortalecer las habilidades para usar la tecnología? (Cicero, 2021).

Y aunque se buscaban respuestas a estas preguntas, el medio exigía la continuidad de las labores universitarias. Las instituciones tuvieron que actuar en este camino casi desconocido, pues al inicio las poblaciones universitarias tenían poco conocimiento de cómo aprovechar la tecnología para la educación superior.

En el caso específico de la UTMACH, antes del inicio del período académico de pandemia, los docentes recibieron capacitaciones de inducción a herramientas educativas online tales como Genially, Canva, Mentimeter, entre otros. También recibieron preparación sobre elementos complementarios de andragogía aplicada a la modalidad virtual de acuerdo con el modelo educativo de la institución. Se recibió, asimismo, la retroalimentación de los docentes respecto de la manera de aprovechar la plataforma Moodle para crear tareas, preparar evaluaciones, promediar calificaciones, entre otras actividades.

Por su parte, los estudiantes recibieron el apoyo del alma mater a través de la concesión de becas, las cuales se materializaron mediante la dotación de dispositivos tecnológicos a estudiantes de escasos recursos con el fin de contribuir con la continuidad de sus estudios.

Se brindó la total bienvenida a las nuevas tecnologías en la institución y el uso de dispositivos tecnológicos ayudó a la transición de las aulas presenciales hacia la educación remota. El proceso estuvo acompañado de decisiones institucionales por parte de los directivos de la UTMACH. Sin embargo, todavía es necesario incorporar políticas para instalar pisos tecnológicos y garantizar el funcionamiento de la oferta académica, enrumbar con más precisión la cultura de la conectividad, y estar más preparados ante un imprevisto como el de los últimos años (Iglesias, 2020).

Es importante recordar que, en Ecuador en 2020, pese a tener algunos meses en la educación virtual, la comunidad académica todavía mostraba notables falencias en la apropiación de las tecnologías de la información y comunicación (Vite *et al.*, 2020).

7.2. Análisis de la incidencia contexto educativo por pandemia Covid-19, acorde a la percepción de los estudiantes

La modalidad virtual obligó a los maestros a impartir sus contenidos de distintas formas, como foros, actividades de gamificación, chats, entre otros. Esto provocó poco aprovechamiento en el desarrollo de las temáticas impartidas, a diferencia de lo que ocurre en las clases presenciales. (Carabelli, 2020).

El internet permite desarrollar actividades propias de la educación, lo que ha facilitado adaptar los contenidos y transformar los espacios de trabajo presenciales en virtuales. También ha ayudado a este proceso la democratización de la conectividad de los estudiantes y aplicabilidad del aula invertida. (Salas *et al.*, 2021).

A continuación, se presenta un pequeño análisis de la percepción que tienen 100 estudiantes acerca de la educación virtual. Los estudiantes pertenecen a las carreras de Contabilidad, Economía, Turismo y Comercio Exterior de la UTMACH. Las preguntas tienen que ver con las clases sincrónicas y asincrónicas desarrolladas a través de Moodle en el período académico 2020-2021. Los resultados de esta encuesta se exponen a continuación.

Respecto de las clases virtuales, el 40,60% de los estudiantes encuestados las califica como buenas. Este resultado sigue a la situación de desconcierto inicial debido al poco conocimiento de las herramientas virtuales. Después de un año académico en Moodle, aún lo califican como tedioso, pero afirman que al final dejó resultados favorables, pues permitió continuar con los estudios a pesar de la crisis.

Esta situación, además, implicó el aprendizaje de procesos de automatización y el uso de recursos digitales como las plataformas educativas. Esto ayudó a cambiar los hábitos y las habilidades digitales (Sánchez *et al.*, 2021), en todos los niveles de formación e independiente de pertenecer a una u otra entidad educativa, por citar un caso, se hace referencia a los estudiantes de cuarto nivel de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo en Ecuador, en donde el 86,95% de los estudiantes encuestados señaló que la educación *online* es positiva para la interactividad, comunicación y construcción del conocimiento y

un 76,09% afirmó sentirse apoyado por el colectivo docente, pues cree que la integración de prácticas pedagógicas con recursos digitales ha sido muy efectiva (Cárdenas *et al.*, 2021).

Por otra parte, la dotación de recursos tecnológicos fue un factor que generó cierto nivel de aprehensión, pues algunos estudiantes manifestaron que carecían de dispositivos digitales y tuvieron que buscar otros aparatos. El teléfono celular fue el mecanismo más usado, en algunos casos se conectaban a través de tarjetas de limitado servicio de megas. Esta solución se percibe como poco favorable, pues fue una solución momentánea y no eficaz. El tamaño de la pantalla era un limitante para la productividad académica. Algunos estudiantes optaron, según dicen, por hacer un esfuerzo para adquirir un computador de escritorio o portátil, muchas veces compartida con otros miembros de la familia.

Lo anterior permite ver las brechas en la conectividad que se enfatizaron por la pandemia. Aunque la modalidad virtual fue la única opción para continuar con las actividades académicas, para algunos estudiantes esto fue una quimera, pues debido a las limitaciones económicas no pudieron tener acceso a equipos con conexión a internet desde sus hogares. La afectación económica fue una fuerte consecuencia del covid-19 y numerosos estudiantes de poblaciones vulnerables abandonaron sus estudios.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el año 2020 casi 24 millones de discentes en los diferentes niveles educativos presentaron dificultades económicas que pusieron en peligro la continuidad de sus estudios, muchos de ellos abandonaron las aulas esperando reiniciarlas cuando las clases presenciales se volvieran a retomar (García, 2021). En América Latina también es visible la carencia de acceso a servicios básicos como la luz eléctrica, a esto se suma el bajo índice de conectividad. De cada 10 hogares sólo 4 cuentan con provisión de internet (Murillo & Duk, 2020).

El cierre abrupto de las instituciones educativas obligó a que los estudiantes continuaran sus estudios desde su casa, sea en tiempo real o revisando las clases grabadas. Por ello se evidenció una progresión creciente de la educación virtual. Las operadoras de telefonía, así como las empresas que proveen internet ofrecieron paquetes de conexión.

En este contexto, el 87% de los estudiantes encuestados de la UTMACH mostraron su inconformidad con el servicio de internet debido a una pésima conexión, una navegación lenta, y, en algunos casos, una deficiente cobertura.

La inconformidad es mayor en los casos en que ha habido más de dos dispositivos conectados a una misma red, por educación o teletrabajo, en determinadas horas del día (CAF, abril de 2020).

Es indiscutible que el uso de internet en los hogares creó un medio para hacer frente a la pandemia. Las clases virtuales han dejado como saldo a favor el mejoramiento de competencias digitales en el 41% en los estudiantes. A través de una autoevaluación del antes y después de la virtualidad, los estudiantes de la UTMACH afirmaron que sus destrezas se han fortalecido.

Esto permite ver un aumento de la alfabetización digital y una mayor familiaridad con la tecnología que a inicios del año 2020. Por ejemplo, se ha fortalecido la destreza de reconocer contenidos y fuentes propiamente científicas.

En este sentido las bibliotecas académicas virtuales han tenido que dar respuesta a la necesidad de información sustanciosa y referencias científicas. Durante la pandemia se identificó una tendencia alcista en la usanza de bibliotecas *online*, y si bien es cierto proporcionaron de información relevante para el contexto educativo, en algunos casos los usuarios mostraron malestar porque los recursos están desactualizados, lo cual fue visto como una desventaja ante la necesidad de acceder a datos actualizados y descubrimientos novedosos (Guo & Huang, 2021).

La virtualidad tiene el efecto positivo de acortar las distancias y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. La sociedad actual pudo enfrentar la emergencia sanitaria sin paralizar las clases por la intervención de la tecnología. (Vialart, 2020).

Por otra parte, el 39% de los estudiantes encuestados afirmaron sentirse cómodos recibiendo clases desde sus domicilios u otros lugares. Añadieron que, de cierto modo, han sentido el ahorro de tiempo y dinero, pues la movilidad de traslado desde sus domicilios hasta la universidad generaba la necesidad de organización y desplazamiento, pero con un solo espacio la situación es más llevadera para ellos, y además han fortalecido su círculo familiar.

La población estudiantil es consciente de que la preparación académica demanda el cumplimiento de responsabilidades académicas, pero para el 64% de los estudiantes, la modalidad virtual afectó su dedicación y compromiso, pues alejó la interacción directa entre compañeros y con los docentes. Afirman que al inicio fue difícil adaptarse a este proceso, aunque al final se adaptaron. El 57% prefiere la educación presencial, pues permite tratar personalmente con otros actores de la educación superior.

Ante la dificultad de la interacción virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente tiene la responsabilidad de motivar a los discentes, y para ello se puede apoyar en las herramientas de enseñanza interactivas que fortalezcan la autonomía y despierten el empoderamiento. Es necesario abrir los espacios suficientes para responder dudas y para que la población estudiantil se sienta más conectada, lo cual ocurre cuando los estudiantes comentan las prácticas en línea para elevar el nivel académico (Shah *et al.*, 2021)

8. Conclusiones

El proceso de transición de la educación presencial a la virtual implicó una serie de retos para todos los actores de la educación. Las autoridades tenían la responsabilidad de establecer las condiciones para la continuidad ante situaciones de brecha socioeconómica de la población estudiantil. Los docentes, por su parte, debieron afinar las competencias

necesarias para aunar la planificación de clases con el aprovechamiento de herramientas digitales en un entorno virtual. Los estudiantes tuvieron que buscar herramientas para proseguir con su formación.

La pandemia llegó de sorpresa y obligó a adecuarse al esquema virtual, y marcó la necesidad de modificar paradigmas en pro del fortalecimiento educativo de la población.

Las respuestas de los estudiantes encuestados de la UTMACH señalan un camino para continuar fortaleciendo las habilidades digitales de los jóvenes universitarios. La planta docente también necesita apropiarse de las herramientas educativas virtuales. Este desafío supone continuar con la implementación de prácticas educativas remotas, prácticas que difícilmente desaparecerán luego de la crisis sanitaria.

Los resultados de la encuesta aplicada en la Universidad Técnica de Machala, muestran ciertas incomodidades, falencias y debilidades en la educación virtual, relacionadas con la poca dotación de dispositivos electrónicos, fallas en el servicio de internet y limitado aprovechamiento de los recursos de la web. Sería conveniente una investigación más amplia que evalúe el impacto del covid-19 en todos los niveles de formación educativa, a fin de identificar las principales debilidades de toda la comunidad de manera directa e indirecta.

9. Referencias

- CAF. (2020). *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19*. CAF. Recuperado de https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1540/El_estado_de_la_digitalizacion_de_America_Latina_frente_a_la_pandemia_del_COVID-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guo, J., & Huang, J. (2021). Information literacy education during the pandemic: The cases of academic libraries in Chinese top universities. *Journal Of Academic Librarianship*, 47(4), julio 2021. doi:<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102363>
- Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. Recuperado de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/salutemscientiaspiritus/article/view/2290/2863>
- Murillo, J., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), junio de 2020, 11-13. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Ojeda-Beltran, A., Ortega-Álvarez, D., y Boom-Carcamo, E. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19. *Espacios*, 41(42), 12, noviembre de 2020. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p07.pdf>

- Rodríguez, E., Valdebenito, C., y Lolas, F. (2008). Enseñanza virtual de la bioética, Desafíos. *Acta Bioethica*, 14(1), 47-53. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v14n1/art06.pdf>
- Salas, R., Castaneda, R., y Ramirez, J. (2021). Educator's opinion about technology and web platforms during the Covid-19 pandemic. *Revista de Gestión de las Personas y Tecnología*, 14(40), abril de 2020, 21-37. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.35588/gpt.v14i40.4860>
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A., y Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la "nueva normalidad". *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), julio-diciembre de 2021), 1-10. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004>
- Silva, C., y Vieira, A. (2021). Principales vertientes de los estudios de alfabetización en Brasil. *Texto Livre Linguagem e Tecnologia*, 14(1), abril de 2021, 1-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5771/577166257027/html/>
- Vialart, M. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3), julio-septiembre de 2021. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300015
- Vite, H., Carvajal, H., Samaniego, R., y Prado, M. (2020). Virtual Skills of Teachers in The Face of The Challenge of Covid-19 in Higher Education Institutions in Ecuador. *Revista Conrado*. Recuperado de <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1001060>
- Zhao, Y., Pinto, A., y Sanchez, M. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, julio de 2021. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 26(3), octubre de 2020, 12. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052020000300213
- Argandoña-Mendoza, M., Ayón-Parrales, E., García-Mejía, R., Zambran-Zambrano, Y., y Barcia-Briones, M. (Julio de 2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto psicopedagógico para el docente. *Polo conocimiento*, 05(07), 819-848. doi:10.23857/pc.v5i7.1553
- Baber, H. (2021). Modelling the acceptance of e-learning during the pandemic of COVID-19-A study of South Korea. *International Journal of Management Education*, 19(02), julio de 2021, 1-15. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100503>

- Barreto, M. (2020). Cambios En La Enseñanza Virtual A Partir De La Pandemia (Covid 19) Modalidad: Resumen de Investigación Áreatemática: Virtualidad-Educación y Psicología. *Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science*, 08(12), 33-42. Recuperado de <http://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol8-issue12/2/E0812023342.pdf>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Gutierrez-Castillo, J., & Palacios-Rodriguez, A. (2021). The Teaching Digital Competence of Health Sciences Teachers. A Study at Andalusian Universities (Spain). *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(05), marzo de 2021. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph18052552>
- Carabelli, P. (2020). Respuesta al brote de COVID-19: tiempo de enseñanza virtual. *Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 07(02), 189-198. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2301-01262020000200189&Ing=es&nrm=iso
- Cárdenas, M., Carranza, W., Plua, K., Solis, M., & Morales, M. (Mayo de 2021). Virtual Education in Times of Covid-19: An Experience In The Master Of Education. *Revista Universidad y Sociedad*, 3(13), 243-251. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000300243
- Cicero, N. (2021). Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica. *Revista de educación y derecho-educational and law review*, 23, marzo de 2021. doi:<https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34436>
- Cortina-Perez, B., Gallardo-Vigil, M., Jimenez-Jimenez, A., y Trujillo-Torres, J. (2014). Digital illiteracy: a challenge for 21st century teachers. *Cultura y educación*, 26(2), julio de 2014, 231-264. doi:<https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935108>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 8-25. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. En V. Sajoza, *Virtualidad, Educación y Ciencia* (11), 27-42. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27446>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, julio de 2020, 13-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Monteiro, A., y Leite, C. (2021). Digital literacies in higher education: skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation. *Red-Revista De Educacion A Distancia*(65), enero de 2021, 1-20. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/red.438721>

- Padilla-Beltrán, J., Vega-Rojas, P., y Rincón-Caballero, D. (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Entramado*, 10(1), junio de 2014. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n1/v10n1a17.pdf>
- Sánchez, L., Moll-Lopez, S., Morano-Fernandez, A., & Llobregat-Gomez, N. (2021). B-Learning and Technology: Enablers for University Education Resilience. An Experience Case under COVID-19 in Spain. *Sustainability*, 13(6), marzo de 2021. Recuperado de <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/6/3532>
- Moreira-Segura, C., y Delgadillo-Espinoza, B. (2014). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0379-39822015000100121&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Cueva, D. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Conrado*, 16(74), junio de 2020, 341-348. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300341
- Falcón, M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MediSur*, 11(3), junio de 2014, 280-295. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000300006
- Menéndez, E. (2020). Consecuencias, visibilizaciones y negaciones de una pandemia: los procesos de autoatención. *Salud colectiva*, 16, noviembre de 2020, 1-23. doi:<https://doi.org/10.18294/sc.2020.3149>

Capítulo 3. El ejercicio del poder en los liderazgos: sus dinámicas e incidencia para la gestión educativa

Ángel Manzo Montesdeoca

manzo_angel@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación

Soraya Vicuña Almeida

soraya.vicuna@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación

Viviana Herrera Espinoza

vlherrera@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación

Resumen

Este trabajo busca contribuir a los liderazgos educativos a través de la reflexión teórico-filosófica sobre el poder y sus dinámicas. Se fundamenta en la observación sobre el ejercicio del poder en una encuesta aplicada a 32 directivos y 115 docentes de diferentes unidades educativas. Entre los principales resultados del análisis se concluye que una gestión positiva del poder desde los liderazgos, a través de determinaciones éticas, puede tener fines y aplicaciones positivos y contribuir al bienestar de la comunidad educativa.

Palabras claves: liderazgo, poder, gestión, ética, educación.

1. Introducción

En este capítulo se planteará una reflexión filosófica sobre la categoría *poder* desde los análisis de Michel Foucault y otros teóricos. Se asume el liderazgo como elemento clave para el ejercicio del poder a favor de una gestión educativa que se concrete en transformación de procesos para la mejora continua. La reorientación ética y axiológica tendrán notable incidencia en la toma de decisiones (determinación) que es el hábitat de ejercicio del poder de los liderazgos. Con este horizonte se suscitan las interrogantes: ¿cómo aportar para que los líderes educativos usen el poder en beneficio de la comunidad educativa y no terminen seducidos y desprestigiados por su uso inadecuado?, ¿qué estrategias podrían ser útiles para que los liderazgos construyan puentes, fortalezcan sus relaciones y optimicen su capacidad de gestión desde lógicas distintas?

El acercamiento al tema se desarrollará considerando, en primer lugar, los fundamentos teórico-filosóficos del poder y sus dinámicas, y resaltando los aportes de Foucault para vislumbrar algunos aspectos del ejercicio del poder en los liderazgos educativos. En segundo lugar, a través de los resultados de una encuesta implementada, se propone

el análisis y la discusión de una gestión positiva del poder, anclada a una determinación ética, para motivar prácticas favorables en la gestión educativa de los liderazgos. Por último, se presentan las conclusiones del estudio.

1.1. Fundamentos teórico-filosóficos del poder y sus dinámicas

Desde una mirada jerárquica, todo cargo de responsabilidad en la gestión educativa se asume como un puesto de poder, sea este una dirección, una rectoría, una asesoría, una coordinación o un cargo ministerial. El esquema de funciones y responsabilidades designa a quién se debe responder (inmediato superior) y sobre quiénes responder (sujetos a su cargo). En ambas direcciones se establecen límites de acción penalizados con sanciones (castigos). Las sanciones por lo general son ejecutadas por el órgano de jerarquía y sus dispositivos.

Según esta dinámica, el cargo entregado simboliza el poder compartido. Este es recibido y ubicado en la persona que asume el cargo, quien a su vez lo ejerce sobre sus subordinados. El poder se recibe de un agente externo de mayor jerarquía y autoridad, y es depositado sobre alguien que está debajo de quien lo encomienda, quien, a su vez, se encuentra más arriba de los sujetos a su cargo (subordinados). Esteban (2015) señala:

La teoría del poder de Foucault nos lleva a entender que el poder no solo se transforma en autoridad sino en sujeción por parte del que pierde el poder, es decir en una relación de autoridad hay dos entes; uno que entrega su libertad y poder al otro y este otro que se convierte en el sujeto con poder que ejercerá lo entregado por el otro, teniendo no solo poder sino la autoridad asignada por el otro para poder ejercerla con el mismo, así se convierte en una relación de sujeción y de obediencia, obediencia porque el otro le ha dado la potestad de dominarlo y controlarlo y por ende de castigarlo si es que no obedece la autoridad". (p.129)

Así la concepción de autoridad se establece por una donación de poder que reside en el cargo asignado, así como por la noción de fuerza que dispone una autoridad para su ejercicio. Lo expuesto refleja una visión piramidal del poder, presente en ámbitos laborales y en toda relación de luchas, contradicciones e intereses dentro del sistema en el que opera.

Michael Foucault ofrece perspectivas teórico-filosóficas que posibilitan consideraciones particulares sobre el liderazgo y la gestión educativa. Su aporte supera las concepciones marxistas y liberales. Las primeras entendían el poder como una fuerza opresora de clases por parte del Estado; y las segundas conciben el poder como un elemento que los individuos delegan en el Estado por medio del contrato social. La teoría y reflexión foucaultiana a este respecto se encuentra, principalmente, en dos obras: *Vigilar y castigar* (2002) e *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (2007).

Para Foucault (1992), "la cuestión del poder se simplifica cuando se plantea únicamente en términos de legislación o de Constitución o Estado. El poder es sin duda más complicado..., más espeso y difuso que un conjunto de leyes o un aparato de Estado"

(p.110). El poder no es algo que se entrega de arriba hacia abajo, sino algo múltiple. Se da tanto de arriba hacia abajo como de abajo hacia arriba, es múltiple, inestable, dinámico, pues se ejerce como lucha y disputa constante que busca formas de permanencia. El poder se transluce y escurre por vertientes subrepticias, pero no por ello "falsas". Toda forma de poder tiene un cuerpo, una materialidad concreta. Pero esta es más particular y mínima de lo que muchas veces creemos (microfísica del poder). Sin embargo, por más alianzas y estrategias que use el poder para garantizar estabilidad, siempre termina. Es transitorio y momentáneo. En este sentido, el poder no se posee ni transmite ni se encuentra radicado en un solo lugar o sujeto, porque el poder se ejerce en relación, solo existe poder porque existe relación, y esta varía dependiendo del rol y la situación.

Las relaciones de poder son aquellas que contienen asimetrías y desigualdades. Esta perspectiva descoloca el poder de lugares establecidos, y lo reubica en toda relación donde existen aquellas características. De esta manera, el poder está presente en relaciones cotidianas, expresado en formas de oposición que le dan una característica de complejidad a sus distintas fuerzas, como las relaciones de padres e hijos, adultos y niños, profesores y estudiantes, doctor y paciente, jefe y empleado, sacerdote y feligrés, dios y ser humano, entre otras. Son fuerzas que se enfrentan unas a otras, y que el poder utiliza con sus propios mecanismos. Al respecto, Foucault (2012) indica:

Me parece que por poder hay que entender, primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de forma que forman cadena o sistema. (p.112)

Pero las relaciones de poder son dinámicas y todos interactúan en ellas; todos son al mismo tiempo dominantes y dominados por el poder que se ejerza. El directivo educativo ejerce poder sobre otros (domina), pero ese mismo directivo, en una consulta médica, se traspasa a una relación de dominado en la relación médico-paciente. En otras palabras, para Foucault todos ejercemos el poder porque todos nos encontramos mediados por relaciones asimétricas, al punto de crear una dependencia fundamental. Butler (2020) dice sobre el lugar de la sujeción:

El modelo habitual para entender este proceso es el siguiente: el poder nos es impuesto y, debilitados por su fuerza, acabamos internalizando o aceptando sus condiciones. Lo que esta descripción omite, sin embargo, es que el "nosotros" que acepta esas condiciones depende de manera esencial de ellas, para "nuestra" existencia. (p.12)

El poder conlleva siempre una intencionalidad dentro de su lógica operativa, ya que está dado por consignas y estructuras diseñadas para mantener estabilidad, orden, funcionalidad, sean estas determinadas por un superior o construidas socialmente. Por ejemplo, las leyes determinan las intenciones que debería tener el poder político; o la intencionalidad de un policía que ejerce el poder para establecer el orden. El poder se

ejerce dentro de ciertas delimitaciones (resistencia), que funcionan como limitación que lo restringe (debilitamiento), pero que a su vez, lo posibilita como fuerza portentosa descontrolada (violencia).

Eso lleva a ver que donde hay poder siempre habrá resistencia. La resistencia es otra forma de poder que se antepone al desacuerdo de un tipo de poder, y donde las relaciones se conflictúan. “Los puntos de resistencia están por todas partes dentro de la red del poder. Respecto del poder no existe, pues, el lugar del gran rechazo” (Foucault, 2007, p.116). El poder no prohíbe, antes bien, posibilita, produce saberes, prácticas, sujetos y placeres. El poder produce verdad, así establece verdad y las formas jurídicas que legitiman el control mediante construcciones discursivas: mecanismos de poder. Poder y verdad se relacionan, y la verdad se usa como poder (Gil, 2020). Existe entonces una especie de eficacia del poder que supera las concepciones de represión y rechazo como fuerza negativa. Rojas (2016) comenta:

El poder ejerce una eficacia propia, crea ámbitos de saber (la verdad está ligada al poder), ámbitos de realidad, sobre todo: normatiza, disciplina. Además, el poder crea placer, al menos para quienes lo detentan. Las mismas ciencias humanas han sido posibles en base a una nueva técnica de poder. El poder mismo es técnica, estrategia, mecanismo... Ante todo, el poder ejerce una función de normalización: establece los límites entre lo normal y lo patológico. El poder no es sin más la ley, pues la ley misma es el efecto de un juego de fuerzas. Más que suprimir los ilegalismos, el poder lo que hace es administrarlos. El ilegalismo es efecto del poder de la ley, su anverso. (p.49)

El poder es inocuo, su existencia depende de la interacción relacional en que se gesta; su connotación moral la determinará su ejercicio, uso y formas de relacionamiento de sus actores. Sin embargo, desde un pensamiento estratégico que conlleva la gestión y el liderazgo educativo, ¿es posible concebir una administración del poder que contribuya a la eficiencia de su gestión y sus intereses, y que supere el grado de resistencias en su misma lógica? Autores como Han (2020) indican que el poder no se basa en la opresión, sino que puede operar de forma constructiva, como catalizador. El poder debe transformar el “no”, que siempre es posible, en un “sí”; el poder puede ser oportunidad positiva. El poder no se opone a la libertad; es la libertad la que distingue el poder de la violencia o de la coerción. El poder puede enlazarse con un sentido. Ahora bien, si esto es posible, la pregunta es ¿cómo?

2. Metodología

La metodología de este capítulo es bibliográfica analítica. La información se obtuvo por medio de datos bibliográficos y encuestas. Esto se debe a que por un lado se busca una comprensión teórico-filosófica de categorías clave como poder, liderazgo, gestión y ética; y, por otro, se emplea un enfoque descriptivo de los resultados obtenidos en una encuesta

compuesta por 147 participantes. El estudio tiene un diseño no experimental, pues no existe manipulación en las variables, no obstante, la información fue recopilada en un periodo de dos meses, es decir que la investigación tiene un carácter transversal.

Para disponer de un mejor marco de análisis interpretativo del ejercicio de poder en el contexto educativo se determinaron dos grupos de participantes: directivos y docentes. La muestra fue de 147 encuestados, 32 directivos y 115 docentes en ejercicio, de ambos géneros, de diferentes instituciones educativas, tanto fiscales como particulares, ubicados principalmente en tres ciudades: Guayaquil, Tena y Morona Santiago. La muestra del estudio fue elegida por muestreo no probabilístico, es decir muestreo por conveniencia bajo el criterio de que los participantes sean directores o rectores y docentes de unidades educativas. De esta manera se obtuvieron datos reales de manera eficaz.

La técnica usada para la recolección de información fue la encuesta. Se usó un instrumento de tipo cuestionario, con cinco preguntas exploratorias que indagaban sobre el sentido y la actitud tanto de los directivos como de los docentes hacia el ejercicio del poder. El instrumento fue realizado en Google Forms, es decir en un soporte electrónico, vía web, que fue enviado a los participantes previa consulta de aceptación. Los resultados fueron procesados por el mismo programa en presentación de figuras y barras porcentuales.

3. Discusión de resultados: liderazgo y gestión positiva del poder

La investigación *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina*, refiriéndose a la dirección escolar como factor clave para conseguir y mantener la eficacia, afirma que la capacidad de liderazgo pedagógico influye más decisivamente en los logros del aprendizaje que la edad, el grado de formación o la antigüedad que un directivo tenga en el cargo. (Valdés, 2008)

Entre las definiciones de un líder se podría afirmar que un líder es aquella persona que -por medio de su interacción e influencia sobre un grupo de personas (seguidores) y gracias a cualidades como la comunicación asertiva, la creatividad, la proactividad y el trabajo en equipo- es capaz de lograr las metas y objetivos que comparte con sus seguidores (Zurita, 2018).

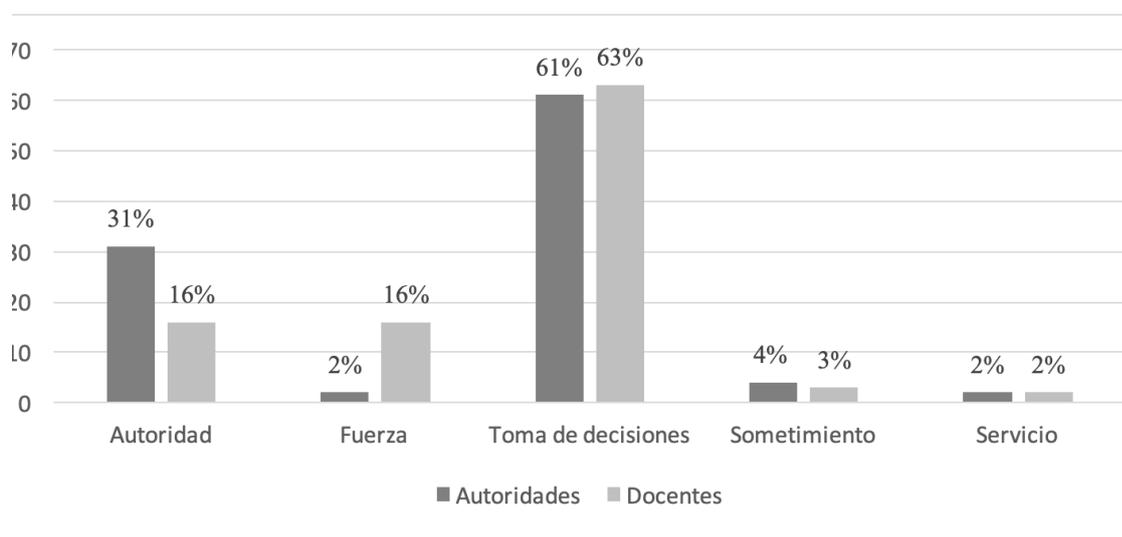
En su investigación *La situación de los directivos de las instituciones educativas en el Ecuador*, Fabara (2015) indica que:

En las más importantes investigaciones de carácter educativo de los últimos años, a más de reconocer lo mucho que está por hacerse en esta materia en América Latina, se insiste en varios aspectos que tienen que ver con el liderazgo que ejercen los directivos institucionales; en síntesis, se podría mencionar que: reconocen el valor del liderazgo pedagógico que deben poseer quienes dirigen un centro educativo y aprecian en alto grado la existencia de un liderazgo compartido y flexible que permita la participación de todos en el desarrollo de la institución. (p.238)

En los contextos educativos, donde el entramado social juega un papel fundamental para el desarrollo de modelos de gestión pedagógica, es imprescindible el liderazgo de quienes lo representan. Este liderazgo será determinado por el estilo que pueda poseer el gestor educativo, quien, a su vez, será responsivo al grado de poder que represente en la verticalidad hegemónica y la relación subordinada hacia quienes las ejerce.

En este contexto, la Figura 1 evidencia que, tanto para los directivos como para los docentes, la gestión del poder como parte del ejercicio del liderazgo educativo está vinculada a la toma de decisiones (61% y 63%), seguida por el ejercicio de la autoridad (31% y 16%), mientras que las variables de sometimiento y servicio representan un menor porcentaje. Sin embargo, el poder de toma de decisiones es diferenciado en los niveles de directivo y docente. El poder no es igual para todos, pero incide en todos.

Figura 1. Desde el ejercicio del liderazgo educativo, el poder representa...



Fuente: elaboración de los autores

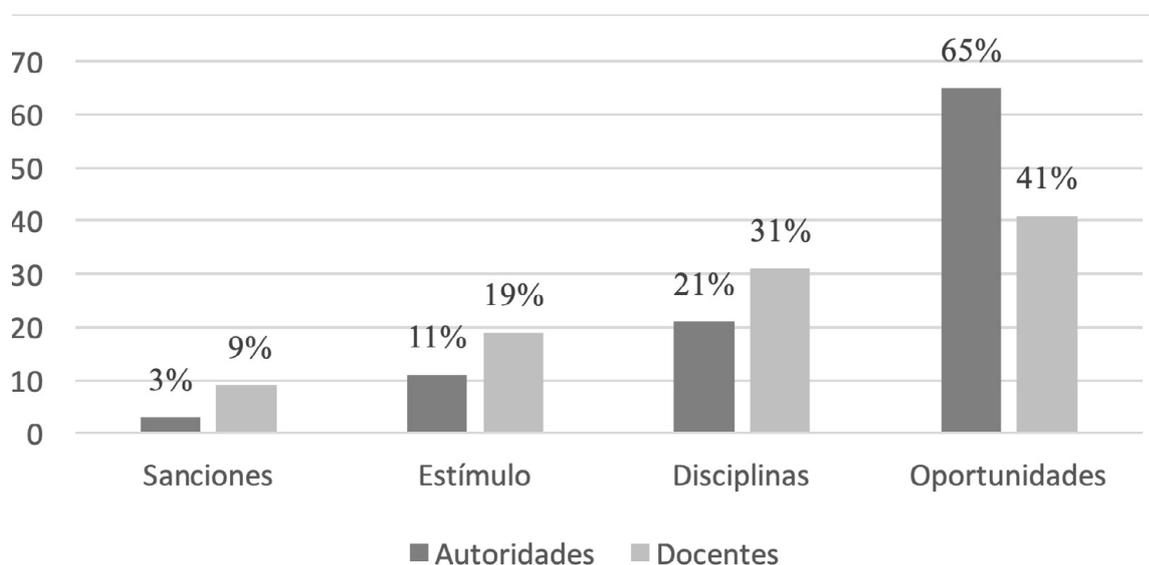
Considerando los contextos educativos, se podría afirmar que estos subyacen a las relaciones de poder desde su misma lógica y estructura, por lo que toda gestión pedagógica, así como el estilo de liderazgo de quien la realiza, serán condiciones previas para el uso del poder. Quien asume la gestión pedagógica (directivo) emplea el discurso como mecanismo de poder, el cual se correlaciona con el saber. Saavedra *et al.* en su investigación *De la influencia al poder: elementos para una mirada foucaultiana al Liderazgo* (2013) señalan:

La principal herramienta metodológica diseñada por Foucault para el estudio arqueológico de los discursos se encuentra formalizada en la *Arqueología del saber* (1969). Siguiendo su argumentación, el liderazgo es a la vez un discurso y un saber. Es un discurso en la medida en que está compuesto por: a) un conjunto de objetos; b) unas ciertas formas de enunciación, de emisión de enunciados; c) un conjunto de conceptos que crean una representación de los objetos, y d) unas

teorías que intentan articular objetos, conceptos y modos de enunciación. Por ello, es un saber en tanto constituye un corpus, el conjunto de todos los objetos, formas de enunciación, conceptos y teorías producidos por el discurso, cada uno de los cuales responde a unas ciertas reglas de formación. (p.26)

Para la teoría foucaultiana, el liderazgo es sinónimo de poder, tal como se puede identificar en su trabajo arqueológico en el primer período, donde se establece el liderazgo como un discurso, así como un mecanismo de control y de comunicación útil para el gestor pedagógico, quien ejerce la relación de poder-saber. El liderazgo y el uso de poder en la gestión pedagógica responderán mayormente a la cultura organizacional del contexto educativo, esto va a diferenciar las características del líder y su gestión respecto del uso de poder.

Figura 2. Ámbitos de la gestión educativa en los que se identifica el ejercicio del poder...



Fuente: elaboración de los autores

Los resultados de la figura 2 evidencian que la mayoría de los encuestados consideran el ejercicio del poder desde un punto de vista positivo, orientado hacia las oportunidades y en menor medida hacia las sanciones. Se observa una tensión entre la perspectiva de las autoridades (directivos), con un 65%, y la de los docentes con un 41%. Lo mismo se puede observar en relación con la identificación del poder con sanciones, estímulos y disciplinas. Los datos corroboran la dinámica de relacionamiento del ejercicio de gestión del poder con resistencias tanto de quienes ejercen y como de quienes reciben la aplicación del poder.

Respecto al comportamiento de la cultura organizacional, Torres y Riaga (2006) expresan que la cultura de una organización se compone de "valores, creencias, supuestos, percepciones, normas y patrones de comportamiento comunes a todos los que trabajan en ella; es a la organización lo que la personalidad es al individuo: un tema oculto pero

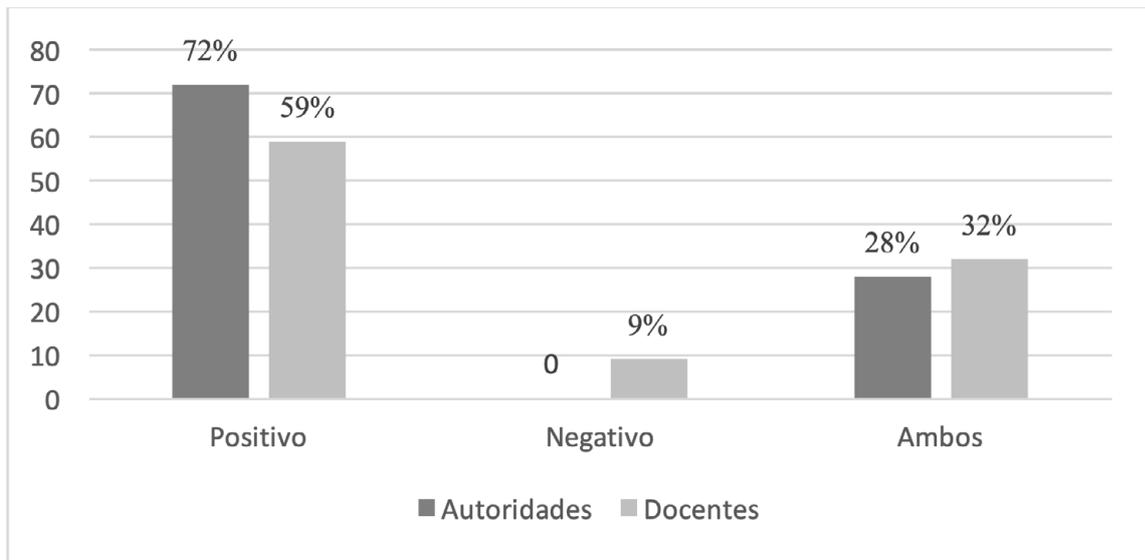
unificador que proporciona sentido, dirección y movilización” (p.123). Este análisis considera la cultura organizacional como un aspecto clave en el contexto educativo, en la cual el poder se ejerce como mecanismo entre quien lidera y sus colaboradores.

Dentro de la relación saber-poder es indiscutible la presencia de vigilantes y vigilados, quienes muestran -a través de la aplicación de valores axiológicos, como la disciplina, la y la responsabilidad- el ejercicio de poder representado en quien posee el liderazgo total; en función de un poder relacional distribuido desde los mecanismos de su estilo con otros individuos. En el desempeño de cargos directivos, aunque la responsabilidad tiene un notable significado y conociendo que el poder está ligado al liderazgo, este se denota solamente en relación con otros individuos del contexto educativo, sea este social o pedagógico. Este es un sistema que se sostiene en la relación de unos sobre otros: vigilantes y perpetuamente vigilados. A pesar de contar con un jefe, es el aparato entero el que produce el poder y distribuye a los individuos en un campo permanente y continuo. Esto permite que el poder disciplinar sea totalmente indiscreto, ya que está por doquier y siempre alerta. A la vez es discreto, porque funciona permanentemente y en una buena parte en silencio. A través de la disciplina, se hace posible contar con un poder relacional que se sostiene a sí mismo por sus propios mecanismos y que sustituye la resonancia por las miradas calculadas. (Foucault,1979)

El ejercicio del poder está dentro de cada espacio en el que el individuo, como ser social, desarrolla sus actividades. Como se ha dicho, este ejercicio se efectúa en una dinámica de relación y es precisamente esa dinámica la que permite evidenciar si el poder es ejercido de manera unidireccional, en pro de intereses individuales, o si existe un uso positivo del poder que se caracterice por la búsqueda de un propósito colectivo. El poder presenta diferentes matices y cada uno estará determinado por el contexto donde se desarrolla, por las relaciones existentes entre sus diferentes actores, por los resultados que se esperan, y, claro, por las características de quien ejerce ese poder. En este sentido, quienes están en posiciones de poder, deben practicar un liderazgo que considere las condiciones de cada entorno.

Para Miras y Longás (2020), los elementos del liderazgo no necesariamente deben funcionar o ser válidos en todos los contextos; no es lo mismo liderar una empresa que un centro educativo, tampoco es lo mismo liderar un centro educativo ubicado en un entorno urbano que uno ubicado en un entorno rural, o un centro para familias acomodadas que otro con familias vulnerables, o un centro con muchos años de funcionamiento que otro creado recientemente. Considerando estas posibilidades, es necesario que los líderes, sobre todos los líderes educativos, asuman la responsabilidad de gestionar su poder como un reto, pero también como una oportunidad de generar cambios significativos y positivos para todos sus actores, donde la ética y la vocación sean elementos que prevengan prácticas abusivas y otros malos usos del poder.

Figura 3. Uso del poder en el contexto educativo de los participantes...

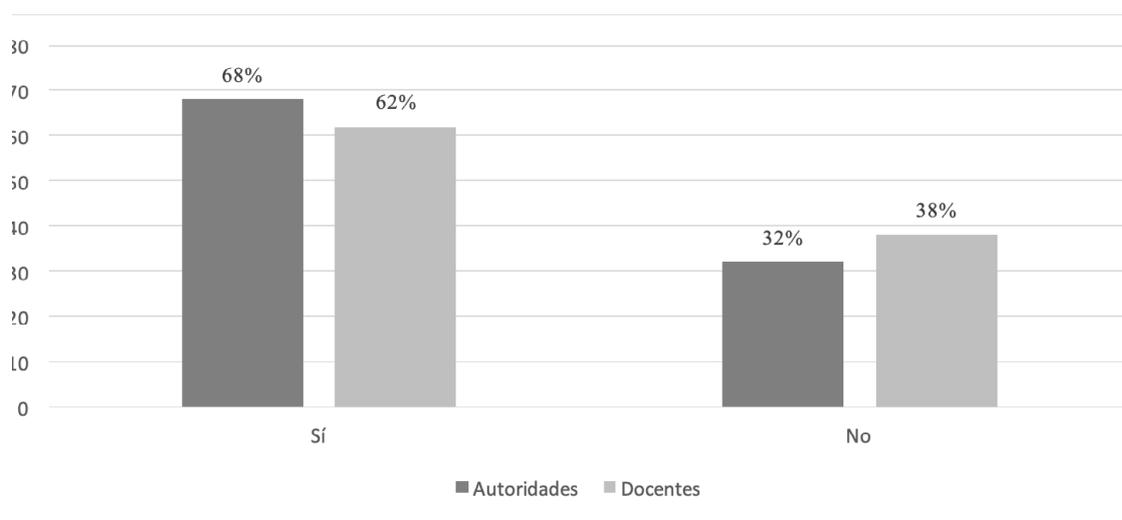


Fuente: elaboración de los autores

La figura 3 muestra que un 72% (directivos) y 59% (docentes) consideran que el poder es usado de manera positiva en un contexto educativo. También se evidencia un porcentaje significativo (28 y 32%) que considera que el poder es usado de manera al mismo tiempo positiva y negativa. Lo interesante de estos datos está en la respuesta de los directivos, para quienes no existe un uso negativo (0%), mientras que para los docentes sí existe (9%). Esto apunta hacia la relevancia de disponer de líderes éticos, capaces de generar cambios significativos y evitar un mal uso del poder asignado.

Pero ¿qué se entiende por ética? Para Prieto y Zambrano (2005), el comportamiento ético tiene significado cuando se “considera en función del ser humano y de la sociedad. La ética tendrá trascendencia cuando se logre comprender que los seres humanos viven en comunidad. De esta manera, la ética debe ser entendida como un aspecto social, necesario y común” (p.84). Según Ríos y Ocampo (2014), la ética es el sistema de principios que justifican el obrar humano, la vida social y, por supuesto, el acto de educar. Han (2020), formulando una “ética del poder”, indica que el poder es ipsocéntrico, es decir que lo lleva todo hacia sí mismo. La voluntad de sí mismo siempre está contenida en el concepto de poder. Por ello se propone que una ética del poder, debe reorientar las relaciones hacia los otros con amabilidad, libertad y amistad, como principios reguladores internos. Esto permitirá que quienes ejercen poder incluyan la praxis del cuidado de sí mismo con la capacidad de alcanzar un trato correcto con el poder.

Figura 4. Experiencias del mal uso del poder

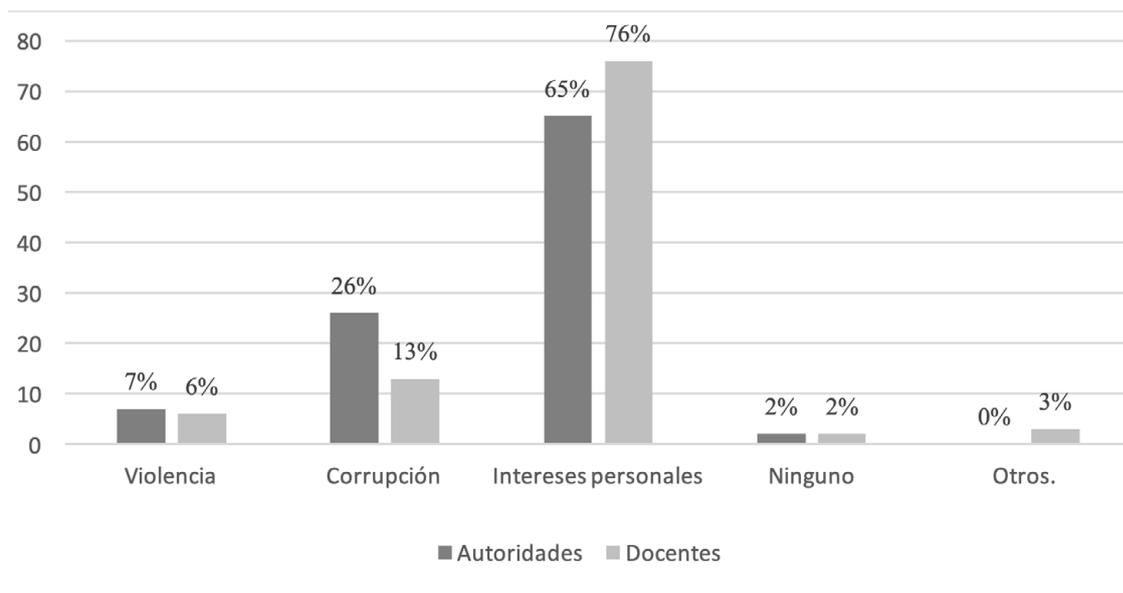


Fuente: elaboración de los autores

La figura 4 muestra que tanto autoridades (68%) como docentes (62%) han tenido malas experiencias en relación al uso del poder. Estos resultados permiten asumir la necesidad de revisar las relaciones, propiciar prácticas de cuidado y compartir responsabilidades. En síntesis, reorientar el ejercicio de liderazgo como tal. La educación deberá ser concebida como una acción que no se limita a instruir o enseñar determinado contenido, sino que implica también el aprendizaje y la práctica de valores éticos, de capacitar a personas que se interesen por las problemáticas de su entorno, que sean responsables en sus acciones, empáticos con quienes les rodean y demuestren capacidad de resiliencia. Pero esto no se aplica de forma unidireccional, es válido en ambos sentidos. Cuando quien ejerce el poder posee todos estos atributos o características, se convierte en un líder que es ejemplo de quienes están a su cargo. A su vez, debe considerar que sus acciones, conducta, respuesta ante desafíos, en fin, su capacidad de liderazgo, está en continuo proceso de evaluación y observación.

Un líder ético es producto de su credibilidad, es alguien que potencia capacidades, conocimientos y aptitudes, que otorga respuesta a una visión compartida, genera espacios de interrelación basados en la cooperación y la comunicación (Castillo *et al.*, 2021) y considera la ética como filosofía primera (Lévinas, 2002), esa relación de responsabilidad infinita hacia los demás. El líder ético debe poseer el entusiasmo y la vocación para ejercer su función, para brindar oportunidades de crecimiento profesional, para delegar actividades, para mejorar la calidad educativa de su comunidad, para adaptarse a las innovaciones y necesidades de la época, para reinventarse y generar propuestas sustentables.

Figura 5. Identificación de los malos usos del poder en los contextos educativos



Fuente: elaboración de los autores

La figura 5 muestra que en el mal uso del poder entran en juego en mayor medida los intereses personales (76% y 65%), seguidos por la corrupción (26% y 13%), la violencia (7% y 6%), entre otros. Nuevamente surge la tensión entre directivos y docentes. Entre los últimos prevalece el criterio de los docentes, y entre los primeros, la corrupción. En cuanto a la violencia parece existir un mayor acuerdo entre ambos. Surge el interrogante de si existe alguna manera de revertir estos resultados. La respuesta puede encontrarse en el cambio de paradigma, que elimina las relaciones jerárquicas ejercidas de manera incorrecta en los modelos tradicionales, conservando lo positivo e innovando la gestión del poder.

Riera *et al.* (2018) señalan que la tanto la finalidad como el sentido de la educación “han sido tradicionalmente construidos entre la voluntad de preservar lo que se considera válido y el deseo de generar cambios hacia escenarios sociales más favorables, empoderando a las personas de manera individual y colectiva” (p. 97). Los modelos tradicionales de liderazgo se mantenían en una relación jerárquica y de dependencia, en ocasiones caracterizados por el autoritarismo y la subordinación. Esto también sucede en muchos espacios educativos, no obstante, el nuevo paradigma educativo favorece relaciones más horizontales. Así, refiriéndose a una perspectiva renovadora en los estudios sobre el liderazgo que supere la tendencia a la dominación, Segura (2010), citando a Greenleaf, manifiesta que: “Está emergiendo un nuevo principio moral que sostiene que la única autoridad que tiene un líder es la que le conceden, de manera libre y consciente, sus propios seguidores; y se la conceden en proporción directa a la capacidad que tiene el líder para ser un verdadero siervo” (p.57).

En este nuevo paradigma, la autoridad se ha fusionado con modelos innovadores, y el poder ya no queda solo en manos del directivo o del docente. Se reconoce el poder de la tecnología, de la inmediatez de la información, así como el poder de la resistencia, de la denuncia y de las propuestas de cambio. Y en esto último, los estudiantes y los padres de familia como actores educativos han ganado espacio. La toma de decisiones debe considerar las diferentes aportaciones y el poder argumentativo de todos los actores educativos.

En este sentido, el líder educativo debe ser un agente unificador de criterios y dar prioridad a las acciones que permitan alcanzar los objetivos comunes. Riquelme *et al.* (2020) afirman que: "El liderazgo, que acepta la incertidumbre, favorece la transformación y la eficacia. La gestión, que evita la incertidumbre, favorece la conservación y la eficiencia. Una adecuada combinación de liderazgo y gestión, asegura la supervivencia de las organizaciones" (p.137). Promover el respeto y la confianza, desarrollar una visión prospectiva para hacer frente a los desafíos futuros, actuar de manera racional, mostrando sus competencias sin dejar de capacitarse, son algunas de las aptitudes y estrategias que deben poseer e implementar los líderes educativos, como parte de la gestión. Estos son quienes se encargan de guiar la acción, así como de estimular y desarrollar procesos de transformación. Pero también son quienes empoderan, motivan, detectan cualidades y talentos, promueven mejoras organizativas, son capaces de generar climas positivos y proactivos, y piensan en el desarrollo profesional de quienes están bajo su cargo. Según Miras y Longás (2020), será esencial que los cambios dispongan de buenos intérpretes que contribuyan no solo con el hacer, sino con el cómo, la cualidad:

el cambio por el cambio, si no se traduce en mejoras de los aprendizajes de los alumnos, no puede calificarse de verdadera innovación, de ahí nace la estrecha relación entre liderazgo pedagógico, mejora académica y éxito educativo. Por lo tanto, la clave de la mejora no reside únicamente en un buen plan, sino en cómo se implementa y logra hacerse sostenible con el tiempo sin declive. (p. 295)

Una de las conclusiones y recomendaciones que surgen del trabajo investigativo realizado por Fabara (2015) sobre los directivos educativos en el Ecuador, señala:

La función del director debe concentrarse más en el desarrollo del liderazgo pedagógico antes que en los procesos administrativos y en las relaciones con el medio externo. Las mejores experiencias de los procesos exitosos que se han producido en el mundo dan cuenta de que es el liderazgo pedagógico del director el que da lugar a buenos resultados escolares por parte de los estudiantes; la principal razón es que el trabajo del director a favor de los procesos formativos es el que permite que tanto los docentes, como los estudiantes se comprometan con la tarea de los aprendizajes y alcancen mejores resultados. (p.255)

4. Conclusiones

1. El liderazgo y la gestión son determinantes en los resultados de la calidad de la educación. Tanto el ejercicio del liderazgo como la capacidad de gestión atraviesan por una determinada comprensión del poder, lo que resulta esencial para que este se convierta en herramienta de gestión propositiva. Los aportes de Foucault permiten analizar las implicaciones y dinámicas del poder presente en todas las relaciones, incluyendo los contextos educativos. Los liderazgos educativos podrían usar el poder como catalizador para propiciar climas laborales y culturas organizacionales que no se empoderen en sí mismos mediante el uso obsesivo del poder, sino que creen condiciones y ambientes para una correlación de fuerzas y distribución de responsabilidades que genere de forma responsable y compartida el aporte de cada individuo para obtener corresponsabilidad. Es decir, el poder de un liderazgo que se demuestra desde el des-empoderamiento de sí, para dirigirse al empoderamiento de los demás.
2. Los resultados obtenidos en el estudio ponen en evidencia las formas como se comprende el poder, prioritariamente mediante la toma de decisiones, así como los usos positivos y negativos de este y las tensiones de resistencia entre los directivos y docentes, según sus perspectivas de identificación en el contexto de la gestión educativa. El ejercicio del poder es percibido mediante contradicciones entre el abuso del poder y la gestión de oportunidades que este brinda. Sin embargo, las perspectivas de los encuestados están sujetas a las circunstancias en que estos se encuentran en la jerarquía del sistema educativo. Los resultados también reafirman la relevancia y necesidad de otro tipo de liderazgos y ejercicio del poder, donde predomine una gestión positiva del poder para producir un impacto que contribuya al bienestar de la comunidad educativa.
3. Es plausible que la gestión positiva del poder cree condiciones que mejoren la calidad de la educación, y ofrezcan a los estudiantes respuestas asertivas en diferentes escenarios. Esta gestión positiva también puede promover la inclusión, la adaptabilidad al cambio, así como considerar aspectos de infraestructura, seguridad, capacitación docente, capacitación a familias, y la mejora educativa continua. Una correcta gestión puede fomentar prácticas de liderazgos que expresen el poder a través de la inclusión de las diversidades, el reconocimiento de la pluralidad, la amabilidad, el respeto a la libertad y amistad como gesto de acogida; que consideren las necesidades de los actores, brinden oportunidades para el desarrollo, incluyan a la comunidad, fortalezcan las relaciones estratégicas y el respeto a la diversidad cultural. De esta manera será posible la transformación educativa.

5. Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2020). *Mecanismos psíquicos del poder. Teoría sobre la sumisión*. Ediciones Cátedra.
- Castillo, A., Pastrán, F., Mendoza, J. (2021). El liderazgo ético del docente universitario en la formación del *ethos* del futuro profesional en el contexto de la sociedad del Siglo XXI. *Revista Andina de educación* 4(1).
- Esteban, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Revista Horizonte de la Ciencia* 5 (9), diciembre, 127-133
- Fabara, E. (2015). *La situación de los directivos de las instituciones educativas en el Ecuador*. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana:
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11036/1/La%20situacion%20de%20los%20directivos%20de%20las%20instituciones%20educativas%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Ediciones Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Ediciones Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ediciones Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *El orden del discurso*. Ediciones Tusquets.
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1992). *La microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.
- Gil, M. (2020). Circulación del saber y del poder en el cuerpo escolar. *Revista Boletín Redipe* 10 (2): 52-64, febrero 202, ISSN 2256-1536.
- Han, B. (2020). *Sobre el poder*. Ediciones Herder.
- Han, B. (2020). *Tipología de la violencia*. Herder.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Miras, J., Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación* 19(41).
- Prieto, A; Zambrano, E. (2005). Ética y liderazgo transformacional en la docencia. *Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 7(1).

- Riera, J., Torralba, A., Vilar, J., Rosas, M. (2018). Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre. *Revista de estudios y experiencias en educación* 2(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243154900005>
- Ríos, L., Ocampo, N. (2014). *La formación del ethos desde la escuela. Una apuesta para construir sociedad*. Editorial Norma.
- Riquelme-Castañeda, J. A., Pedraja-Rejas, L. M., y Vega-Massó, R. A. (2020). El liderazgo y la gestión en la solución de problemas perversos. Una revisión de la literatura. *Formación universitaria*.13(1), 135-144.
- Rojas, C. (2016). M. Foucault: el discurso del poder y el poder del discurso. *Universitas Philosophica*, 2(3). Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/16912>
- Saavedra, J., Sanabria, M., Smida, A. (2013). De la influencia al poder: elementos para una mirada foucaultiana al Liderazgo. *Innovar*, 23(50), 17-34.
- Segura, H. (2010). *Más allá de la utopía. Liderazgo de servicio y espiritualidad cristiana*. Kairos.
- Torres, M., Riaga, C. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 14(1), 118-134.
- Valdés, H. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina*. UNESCO. Recuperado de file:///Users/angelmanzo/Downloads/La_investigacion_sobre_eficacia_escolar.pdf
- Zurita, V. A. D. S. (2018). El liderazgo educativo y su incidencia en el desempeño docente. *Ciencia digital*. 3(1), 257-271.

Capítulo 4. Preferencias de bachilleres de la Zona 3 respecto a carreras tecnológicas

Judith Pinos Montenegro

jpinos@pucesa.edu.ec

Universidad Nacional de Educación

Varna Hernández Junco

vhernandez@pucesa.edu.ec

Universidad Nacional de Educación

Rosario Lara

rlara@pucesa.edu.ec

Universidad Nacional de Educación

Resumen

El presente documento sintetiza la investigación cuantitativa realizada entre diciembre de 2020 y mayo de 2021. El objetivo general fue identificar las preferencias de carreras universitarias, en estudiantes de bachillerato de la Zona 3 de Ecuador. La muestra se formó por 3.407 personas, quienes reunieron los siguientes criterios: a) aceptaron realizar la encuesta, y b) al momento de realizar la encuesta estuvieron cursando el último año de bachillerato en una unidad educativa de la Zona 3. Las respuestas revelan una predilección por la educación de carácter público y gratuito, en modalidad presencial y en horario matutino. Hay un importante grupo que muestra una falta de decisión por la carrera universitaria, sin embargo, entre quienes sí manifiestan una elección por carreras tecnológicas, predomina el deseo de estudiar en instituciones públicas, mientras que quienes pertenecen a instituciones privadas prefieren carreras universitarias de mayor duración. Además, esta investigación entrega datos actualizados sobre las carreras a las que se inclina la población estudiada.

Palabras clave: educación superior, educación privada, educación pública, carreras técnicas

1. Introducción

Según algunos datos provenientes de fuentes oficiales (Senplades, 2015, 2017; Senescyt, 2015), Ecuador mantiene históricamente una deuda respecto al acceso a la educación superior, con un porcentaje inferior al promedio latinoamericano. El informe de 2020 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) señala que la tasa bruta de ingreso a la educación superior en la región es aproximadamente del 54%; mientras que en Ecuador se estima que es del 32%, de acuerdo

con la última cifra disponible (Senescyt, 2018). De ahí que el país se haya propuesto, en los sucesivos planes nacionales de desarrollo, elevar el número de estudiantes que acceden al nivel terciario.

La oferta de la educación superior se organiza a partir de la estructura establecida en la Constitución de la República del Ecuador de 2008, artículo 352: “El sistema de educación superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados”. Históricamente, las universidades y escuelas politécnicas han ofertado carreras de tercer nivel con títulos que van desde la licenciatura hasta el postgrado, mientras que las otras instituciones (institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; así como conservatorios de música y artes), otorgaban títulos técnicos y tecnológicos. En este artículo nos referiremos a las otras instituciones con las siglas ISTTPC.

En el año 2019 el país emitió el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior, a través del cual, en sus artículos 44 y 45, se habilita a las universidades y escuelas politécnicas a ofertar títulos técnicos y tecnológicos. En el documento titulado *Oferta académica de instituciones de educación superior* (Senescyt, 2018, p. 2), se establece la siguiente clasificación: a) universidades y escuelas politécnicas públicas, b) universidades particulares, c) institutos técnicos y tecnológicos públicos, d) institutos técnicos y tecnológicos particulares.

La Senescyt (2019, p. 6) señaló, en su boletín sobre la oferta académica en el país, que existen 30 universidades públicas, 26 universidades privadas, 85 institutos superiores técnicos, tecnológicos y conservatorios públicos; 92 institutos superiores técnicos, tecnológicos y conservatorios públicos particulares; en su conjunto tienen en funcionamiento 2.159 carreras. Pero, según Flores y Pernía (2018), “el sistema de educación superior aún conserva profundas brechas que reproducen las características estructurales de la asimetría económica y poblacional del país” (p. 217). Esto se evidencia en la oferta repetitiva de carreras y la poca creación de carreras que respondan a las necesidades del contexto.

Según el Estado ecuatoriano (Senescyt, 2018), urge la generación de alternativas profesionales de corta duración, que permitan incorporar una fuerza laboral que inyecte dinamismo a los diversos sectores del país. Sin embargo, aunque las universidades ya han creado ofertas en tecnologías y existe una importante cantidad de ISTTPC que también lo hacen, carreras como las siguientes cerraron sus puertas por falta de estudiantes: Tecnología en terapia del lenguaje (Universidad Central del Ecuador), Terapia ocupacional (Universidad Eloy Alfaro de Manabí), entre otras. Se desconoce cómo ha evolucionado la oferta y la demanda de carreras tecnológicas; los únicos datos disponibles son los de fuentes gubernamentales como la Senescyt (2018), pero se requieren estudios más profundos para determinar el éxito de tales modalidades y, hasta donde conocemos, no existen estudios disponibles.

Según cifras de la Senescyt (2018), las universidades siguen acaparando la mayor parte de estudiantes, aproximadamente 594.106 personas, mientras que los institutos técnicos superiores atienden apenas a 83.061 estudiantes. Surge así una pregunta de investigación: ¿por qué los bachilleres siguen prefiriendo acceder a una universidad y escuela politécnica antes que a un ISTTPC? Además de una interrogante, esto genera una alerta en la decisión de crear o no más ofertas de carreras cortas en el nivel de las ISTTPC.

La oferta académica no está distribuida homogéneamente en el territorio nacional. Por ejemplo, en la Zona 3, conformada por las provincias de Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Pastaza, se cuenta con una oferta académica pública y privada importante, tanto a nivel de universidades como de ISTTPC. Son 38 instituciones de educación superior afincadas en el territorio y distribuidas de la siguiente manera:

Cotopaxi tiene seis instituciones de educación superior. En Latacunga, funcionan dos grandes universidades estatales (Escuela Politécnica del Ejército y la Universidad Técnica de Cotopaxi), la primera se concentra en temas ambientales, administrativos y técnicos; la segunda, en áreas humanas y sociales. En cuanto a ISTTPC, esta provincia cuenta con cuatro.

La provincia de Tungurahua tiene 17 instituciones de educación superior, con varias universidades asentadas en la ciudad de Ambato. Cuenta con una universidad pública (Universidad Técnica de Ambato), que tiene facultades de ingenierías y otras carreras de diversas áreas humanas. Ambato también es sede de tres universidades privadas (Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE – Ambato, Indoamérica y Universidad Regional Autónoma de los Andes, Uniandes), que poseen ofertas académicas similares. Además, existe la oferta de universidades nacionales en modalidades a distancia y virtual (Universidad Técnica Particular de Loja y Universidad Central del Ecuador). También hay 11 ISTTPC.

La provincia de Chimborazo cuenta con 14 servicios educativos a nivel superior. Tiene dos universidades públicas (Universidad de Chimborazo-UNACH y Escuela Politécnica de Chimborazo-ESPOCH), ambas con una oferta similar en ingenierías, ciencias de la salud y áreas humanas. Además, opera una sede de la Uniandes y de las universidades nacionales a distancia (Universidad Técnica Particular de Loja y Universidad Central del Ecuador). En cuanto a los ISTTPC, existen 10.

La provincia de Pastaza tiene la Universidad Estatal Amazónica y una sede de Uniandes, con las carreras de Derecho, Contabilidad, Administración y Software, además de un ISTTPC.

El momento en el que se realiza este estudio (de diciembre de 2020 a junio de 2021) coincide con la presencia de una crisis económica, sanitaria y social en el país. Las proyecciones de los organismos nacionales y mundiales evidencian una gran contracción de la economía mundial. Esto puede ser visto como un momento de dificultad o una oportunidad para potencializar nuevos servicios educativos a nivel superior. En tanto

dificultad, la capacidad adquisitiva de las familias se vería seriamente afectada, como lo indicó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) respecto a Ecuador:

La fuerte caída del crecimiento económico es uno de los principales factores que podrían incidir sobre la pobreza. Las proyecciones económicas señalan que el PIB de Ecuador podría registrar una caída de un -6.3% en 2020 (FMI, 2020). De tal manera, y sobre la base de la relación que ha existido en los últimos años entre la evolución del PIB y la pobreza, se podría esperar un aumento de los niveles de pobreza que podría llegar a ser de un 7.5%, y podría ser de mayor magnitud dependiendo de cómo afecte a los trabajadores vulnerables con empleos informales que no puedan mantener sus ingresos durante la crisis. Esto supondría que, en ausencia de políticas públicas que mitiguen el impacto, y por el efecto único de ingreso, la tasa de pobreza monetaria podría situarse por encima de, al menos, el 25%. (p. 6)

Si bien este es un panorama sombrío, no todos los sectores son afectados de igual manera. Hasta el momento, la presencia de la pandemia nos ha enseñado que los sectores vinculados a las tecnologías e informaciones se han potenciado y generan nuevos recursos económicos. Adicionalmente el informe emitido por la Comisión Económica para América Latina y El Caribe, Cepal (2020) advirtió que para América Latina el escenario puede ser favorable si se concentra en la generación de alternativas vinculadas a la medicina alternativa, la biotecnología, la biofarmacéutica y la producción en sectores ambientales. De esto se deduce que la oferta académica debería brindar soluciones en dichos aspectos (Ciencias Informáticas, Ciencias Médico-Biológicas y Ciencias Ambientales).

Los datos de la OMS (2020) advierten que la pandemia trae secuelas en la vida de las personas que son la fuerza productiva de los países. Adicionalmente, algunos informes de salud evidenciaron que en la primera ola de muertes hubo una alta vulnerabilidad de la población adulta mayor, que no cuenta con suficientes servicios de atención. La Organización Panamericana de Salud, OPS (2020) alertó que el confinamiento prolongado traerá como consecuencia daños en la salud mental de las personas. En tal sentido, la oferta académica debería considerar líneas de trabajo en terapias que restablezcan la salud de quienes han padecido la enfermedad, así como la atención integral a personas adultas mayores. Las opciones de carreras técnicas y tecnológicas podrán resultar interesantes, si el contexto así lo recibe.

No obstante, aunque las carreras superiores de corta duración resultan una opción interesante, Piedra, Ochoa y Aguirre (2020) señalan que “la educación técnica y tecnológica constituye una de las modalidades educativas con más problemas en el Ecuador debido a que ha habido escasos esfuerzos para entender que se trata de una modalidad con características y requerimientos propios” (p. 1) y, “al limitado impulso desde el Estado, la falta de autonomía, la repitencia y deserción de los estudiantes” (p. 2). Aunque estas conclusiones se limitan a un estudio, es necesario recoger su advertencia y retomar su debate a la luz de la meta nacional de ampliar la oferta educativa a nivel superior.

En cuanto a investigaciones análogas sobre preferencias de bachilleres por la educación superior, se encontraron pocos reportes. Sin embargo, se pueden destacar los siguientes: Andrade, Perugachi y Morocho (2021) señalan que en el área de influencia de la Universidad de Otavalo (provincia de Imbabura), la preferencia de los estudiantes de bachillerato se inclina hacia los estudios de licenciatura en la carrera de Administración de empresas. En otro estudio, Roque Herrera, Gafas González, Yolanda, Betancourt Jimbo y Figueredo Villa (2018) encontraron que la oferta de estudios de licenciatura en Enfermería resulta ser atractiva para estudiantes de la provincia de Chimborazo (parte de la Zona 3). Estos dos estudios proporcionan datos que permiten afirmar que subsiste la inclinación hacia carreras tradicionales.

Mite Albán *et al.* (2018) identifican que existe interés de los estudiantes por cursar carreras relacionadas con la Administración, pero que los potenciales empleadores demandan de los egresados un fuerte dominio de herramientas informáticas. Además, estos autores cuestionan los límites que establecen los organismos estatales de control sobre las configuraciones curriculares de las carreras a nivel superior.

En Loja, Medina Torres (2017) estudió la preferencia de estudiantes de bachillerato, provenientes de unidades educativas de financiamiento privado. Entre sus hallazgos (2017, p.36) se evidencia que el 97,5% de estudiantes desea continuar con su educación en una universidad, el 1,7% optaría por una opción militar, un 0,4% no seguiría estudiando y apenas el 0,4% desearía seguir una carrera técnica o tecnológica. Por lo tanto, las carreras universitarias de mayor duración seguirían siendo atractivas para la mayoría de estudiantes de bachillerato.

Por lo expuesto en esta sección, se consideró realizar el estudio de demanda con la pregunta central: ¿qué preferencias respecto a la educación superior tienen estudiantes de bachillerato de la Zona 3 del Ecuador? Al mismo tiempo, la pregunta central se dividió en varias interrogantes: a) ¿Existe interés en bachilleres por seguir estudios tecnológicos en Atención integral al adulto mayor, Terapia ocupacional, Educación inclusiva y Terapia del lenguaje?; b) ¿Qué otras carreras les son atractivas?; c) ¿Qué y cuántos días prefieren estudiar en una formación superior?; d) ¿En qué horarios desean recibir clases?; e) ¿Les importa la calidad educativa?; f) ¿Cuáles son las instituciones en las que quieren estudiar? Esta investigación busca entregar información amplia sobre las percepciones de quienes contestaron la encuesta, al tiempo de desplegar un análisis socioeducativo contextualizado en el período de diciembre de 2020 a mayo de 2021, escenario que puede cambiar conforme se agraven o mejoren las condiciones socioambientales vinculadas a la crisis de salud por el covid-19.

2. Decisiones metodológicas

Con el objetivo de identificar las preferencias señaladas anteriormente, se optó por un estudio de corte cuantitativo y por una selección de muestra intencional. Para dicho propósito se siguieron los siguientes pasos:

- a. Creación del instrumento de encuesta
- b. Validación por expertos y análisis de fiabilidad del instrumento
- c. Coordinación y búsqueda de permisos de consentimiento y asentimiento para la aplicación de la encuesta
- d. Determinación de la muestra
- e. Aplicación de la encuesta
- f. Sistematización de resultados a través del uso del SPSS (versión 23)

Respecto al instrumento. Se creó una encuesta con dos secciones. La primera recoge los datos sociodemográficos de quien contesta la encuesta, permite saber dónde estudia, su edad, si trabaja y si desea continuar estudiando en los próximos años. La segunda sección recoge las respuestas a las siguientes preguntas a) ¿Existe interés en bachilleres por seguir estudios tecnológicos en atención integral al adulto mayor, terapia ocupacional, educación inclusiva y terapia del lenguaje?; b) Qué otras carreras les son atractivas; c) ¿Qué y cuántos días prefieren estudiar en una formación superior?; d) ¿En qué horarios desean recibir clases?; e) ¿Les importa la calidad educativa?; f) ¿Cuáles son las instituciones en las que quieren estudiar?

Se procedió al análisis por expertos en dos rondas, cuyos resultados muestran que el instrumento está elaborado adecuadamente. Para sistematizar los datos de los expertos se utilizó la medida estadística Kappa, con lo cual se obtuvo un coeficiente de 0,97; es decir que, según los expertos, el instrumento tiene claridad, completitud y pertinencia en función a los propósitos.

Respecto a los permisos. Se gestionó y obtuvo el consentimiento del Ministerio de Educación, mediante el oficio Nro. MINEDUC-CZ3-2021-00112-OF; se organizó un directorio telefónico para comunicarse con cada unidad educativa, y se solicitó que se motivara a los estudiantes de bachillerato a contestar la encuesta.

Respecto a la determinación de la muestra. Para el cálculo se partió de una población finita conformada por 30.642 personas (Ministerio de Educación, 2020, p. 12). Pero, debido a que la participación fue voluntaria, se obtuvieron las respuestas de 3.407 personas, que cumplieron los siguientes requisitos: estudiar el nivel de bachillerato y acceder a la encuesta. Con esta muestra, el margen de error corresponde a 2,08% y el nivel de confianza es del 99% (<https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-margen-de-error.html>). La aplicación de la muestra se hizo a través de una encuesta en línea y el canal de información fue el Ministerio de Educación, a través de sus coordinaciones distritales.

Respecto a la sistematización y análisis. Se procedió a filtrar y analizar las respuestas. La sistematización se realizó con el *software* SPSS (versión 25), utilizando básicamente estadística descriptiva, para mostrar dónde se concentran y dispersan los datos.

3. Resultados

Entre la muestra de 3.407 personas que colaboraron en esta investigación, el 59,2% son mujeres y el 40,8% hombres. Sobre las edades de la población encuestada, 2.934 (86.1%) son menores de 18 años; 464 (13,6%) son mayores de 18 años, y nueve (0,03%) no indicaron su edad. La mayor parte de estudiantes que contestaron, cursan el bachillerato en instituciones públicas.

Tabla 1. Institución donde estudia

	Institución	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Solo con financiamiento estatal	2.869	84,2	84,2	84,2
	Cofinanciado por las familias o financiadas totalmente por las familias	538	15,8	15,8	100,0
	Total	3.407	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta mayo de 2021

Elaborado por: Judith Pinos Montenegro

Al momento de realizar la encuesta, la mayor parte de estudiantes viven en las provincias de la Zona 3 (Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo), no obstante, otras personas manifiestan vivir en diversas provincias como se muestra en la tabla 2. Esto puede explicarse por la circunstancia de la teleeducación implantada en todo el territorio nacional a raíz de la pandemia por el covid-19. El dato resulta importante porque revela el nivel de movilidad territorial de las familias. Al cruzar los datos entre el lugar de residencia actual y el tipo de institución donde estudian, se puede deducir que hay más estudiantes de instituciones públicas, quienes, al momento de la encuesta, están lejos del lugar de su institución.

Tabla 2. Lugar actual de residencia (mayo de 2021, clases virtuales)

Vive en	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Azuay	81	2,4	2,4	2,4
Bolívar	2	0,1	0,1	2,4
Cañar	2	0,1	0,1	2,5
Chimborazo	206	6	6	8,5
Cotopaxi	1.731	50,8	50,8	59,3
Guayas	6	0,2	0,2	59,5

Preferencias de bachilleres de la Zona 3 respecto a carreras tecnológicas

Pinos, J.; Hernández, V.; Lara, R.

Imbabura	2	0,1	0,1	59,6
Los Ríos	4	0,1	0,1	59,7
Napo	1	0	0	59,7
Pastaza	29	0,9	0,9	60,6
Santo Domingo de los Tsáchilas	2	0,1	0,1	60,6
Sucumbíos	2	0,1	0,1	60,7
Tungurahua	1.335	39,2	39,2	99,9
Zamora Chinchipe	4	0,1	0,1	100
Total	3.407	100	100	

Fuente: Encuesta mayo de 2021

Elaborado por: Judith Pinos Montenegro

Preferencias por la educación superior. En esta sección se presentan los resultados respecto a la intención de los estudiantes de seguir con la educación superior y qué duración prefieren que tenga su carrera, así como los horarios y modalidades. Adicionalmente, se realizó una pregunta abierta para que los encuestados señalaran qué carrera les gustaría seguir. Los datos evidencian su deseo de continuar con la educación superior. A la mayoría de estudiantes les resultan atractivos los estudios de corta duración, de menos tiempo que una licenciatura (véase la tabla 3).

Tabla 3. Intención de estudiar un nivel superior y preferencia por la duración de los estudios

Preferencia por el tiempo de duración de una carrera					
Deseo de continuar estudios superiores		Ocho a nueve semestres*	Seis a siete semestres**	Cuatro semestres***	Total de estudiantes
Continuará estudiando	Sí	1.341	1.191	750	3.282
	No	30	16	61	107
Total		1.371	1207	811	3.389

Fuente: Encuesta mayo de 2021

Elaborado por: Judith Pinos Montenegro

Notas:

* Licenciatura

** Estudios tecnológicos

*** Estudios técnicos superiores

Luego de que la mayoría de los encuestados contestara que deseaba continuar con su educación superior, se buscó detectar cómo se comportan los datos si se cruza la información de preferencia hacia una carrera tecnológica, considerando la procedencia de cada estudiante, según el tipo de la institución donde cursa su nivel de bachillerato (sea de financiamiento estatal o con contribución monetaria de las familias). Los resultados permitieron identificar que también hay una aceptación de carreras tecnológicas en estudiantes provenientes de instituciones privadas (ver tabla 4).

Tabla 4. Procedencia y preferencia por duración de la carrera

Institución de educación superior de preferencia		Preferencia por el tiempo de duración de una carrera			
		Seis a siete semestres**	Cuatro semestres***	Totales	
Institución	Pública	1.127	1.009	733	2.869
	Privada	255	200	83	538
Total		1.382	1.209	816	3.407

Fuente: Encuesta mayo de 2021

Elaborado por: Judith Pinos Montenegro

Notas:

* Licenciatura

** Estudios tecnológicos

*** Estudios técnicos superiores

Al preguntar sobre el horario que los encuestados prefieren para estudiar y asociarlo con la duración de la carrera, se obtuvo, que el horario más popular sigue siendo el matutino, seguido por el vespertino y el nocturno; en tal sentido, ofertar carreras nocturnas no tendría éxito, como se muestra a continuación.

Tabla 5. Preferencia respecto a la duración de la carrera y el horario

Duración de la carrera	Duración y horario				Total de estudiantes
	Diurno	Vespertino	Nocturno	Vespertino y nocturno	
8 a 9 semestres *	1.084	225	50	23	1.382
6 a 7 semestres **	914	226	59	10	1.209
4 semestres ***	570	175	59	11	816
Total	2.568	626	168	45	3.407

Fuente: Encuesta mayo de 2021

Elaborado por: Judith Pinos Montenegro

Notas:

* Licenciatura

** Estudios tecnológicos

*** Estudios técnicos superiores

Adicionalmente, se buscó identificar qué carreras prefieren los estudiantes de bachillerato. En una primera instancia se formuló una pregunta abierta y en una segunda instancia se les pidió elegir entre cuatro opciones de estudios tecnológicos. Respecto a la primera, los resultados muestran una impresionante cantidad de estudiantes que contestaron que no han decidido qué estudiar o no saben. Esto evidencia que el grupo requiere acciones de orientación vocacional. Se observa además que las respuestas giran en torno a las ofertas tradicionales:

Tabla 6. Preferencia por la carrera

Carrera de su preferencia	Institución		Total
	Pública	Privada	
No sé/no he elegido	1136	200	1336
Medicina	424	103	527
Militar, Policía o afines	201	47	248
Derecho	126	30	156
Administración de empresas	119	26	145
Ingeniería en Sistemas, Robótica e Informática	112	16	128
Psicología clínica	94	15	109
Enfermería	66	10	76
Veterinaria	63	6	69
Educación	60	8	68
Ingeniería civil	54	16	70
Arquitectura	50	4	54
Odontología	49	10	59
Ingeniería mecánica, Automotriz o Industrial	41	4	45
Artes	40	11	51
Ingeniería ambiental	38	12	50
Gastronomía o nutrición	34	6	40
Contabilidad y Auditoría	31	3	34
Comunicación Social	23	4	27
Diseño Gráfico o Diseño de modas	19	0	19
Modas o Costura	19	3	22
Fisioterapia	17	0	17

Ingeniería en alimentos	11	0	11
Laboratorio clínico	8	0	8
Ciencias políticas	7	4	11
Ingeniería en diseño	7	0	7
Física y astronomía	5	0	5
Ingeniería en audio y sonido	2	0	2

Fuente: Encuesta mayo de 2021

Elaborado por: Judith Pinos Montenegro

Se creó una pregunta cerrada para determinar qué tecnologías preferirían los encuestados si tuvieran solo cuatro opciones, entre las siguientes: Tecnología en Terapia ocupacional, Tecnología en Educación inclusiva, Tecnología en Atención integral al adulto mayor y Tecnología en Terapia del lenguaje, y ninguna; la respuesta con más frecuencia en estudiantes que provienen de instituciones públicas y privadas fue “ninguna”. Entre quienes sí eligieron una de las opciones, la más atractiva fue Terapia ocupacional, mientras que la menos seleccionada fue Atención al adulto mayor (ver tabla 7).

Tabla 7. Elección entre tecnologías (Escuela de Psicología)

Preferencia por estudios tecnológicos superiores derivados de la Escuela de Psicología	Institución de la que procede el bachiller		Total	
	Pública	Privada		
Elección de tecnologías	TS en Terapia ocupacional	795	152	947
	TS en Educación inclusiva	424	76	500
	TS en Terapia del lenguaje	220	63	283
	TS en Atención al adulto mayor	216	43	259
	Ninguna	1.214	204	1.418
Total	2.869	538	3.407	

Fuente: Encuesta mayo de 2021

Elaborado por: Judith Pinos Montenegro

Además, se hizo una pregunta para conocer las razones que motivan a los encuestados a elegir una carrera. La mayor parte de respuestas apuntan a la vocación, el siguiente motivo es que la carrera les permita el desarrollo de una iniciativa económica propia (ver tabla 8).

Tabla 8. Razones para elegir una carrera

Razones para elegir una carrera	Institución de la que procede el bachiller		
	Pública	Privada	Total
Estudiar lo que me gusta (vocación)	1.328	242	1.570
Que me permita tener una iniciativa económica propia (consultorio, emprendimiento, otro)	883	145	1.028
Tener un ingreso económico bien remunerado	625	144	769
Tener un título universitario y no importa en qué	33	7	40
Total	2.869	538	3.407

Fuente: Encuesta mayo de 2021

Elaborado por: Judith Pinos Montenegro

3.1. Elección de universidad o instituciones de educación superior

En este sentido se realizaron tres preguntas. La primera, con cinco opciones que corresponden a las universidades privadas ubicadas en la ciudad de Ambato. La segunda, de tipo abierta, para detectar hacia dónde van las preferencias en la selección de universidades o instituciones de educación superior.

Tabla 9. Preferencia entre universidades privadas de la ciudad de Ambato

Institución de procedencia	En cuál de las siguientes universidades estudiaría						
	PUCE AMBATO	UNIANDES	INDOAMÉRICA	UTPL	Ninguna	Total	
Institución	Pública	754	521	307	100	1.187	2.869
	Privada	224	76	35	9	194	538
Total		978	597	342	109	1.381	3.407

Fuente: Encuesta mayo de 2021

Elaborado por: Judith Pinos Montenegro

Entre los estudiantes que provienen de instituciones privadas, la PUCE Ambato resulta la más atractiva, con una diferencia importante respecto a las otras. Pero, entre los estudiantes que provienen de instituciones públicas, las otras universidades (Uniandes, Indoamérica y UTPL) son una alternativa importante. Por esto se preguntó de manera abierta ¿qué otra institución educativa escogería para estudiar el nivel superior? Las respuestas fueron las siguientes:

Tabla 10. Universidad de su preferencia

¿En qué otra institución cursaría sus estudios superiores?			
	Pública	Privada	Total
No he decidido	1.997	328	2.325
Universidad Técnica de Ambato	333	38	371
Universidad Central del Ecuador	140	59	199
Espoch	54	2	56
Universidad Técnica de Cotopaxi	46	8	54
ESPE	42	8	50
Unach	36	3	39
Universidad San Francisco de Quito	33	20	53
Udla	32	16	48
En el exterior	22	19	41
Ikiam	22	0	22
Escuela Militar, la FAE, la Marina, Escuela de Policía	22	6	28
PUCE Quito	16	23	39
Escuela Politécnica Nacional	15	1	16
Universidad Técnica de Quevedo	12	0	12
Universidad Católica de Cuenca	10	2	12
Universidad Estatal de Cuenca	8	0	8
Utpl	6	0	6
Universidad de Bolívar	4	1	5
Universidad de Guayaquil	4	0	4
Universidad Politécnica Salesiana	4	0	4
SEK	3	2	5
Espol	2	0	2
Universidad Estatal Amazónica	2	0	2
Universidad Estatal de Babahoyo	2	0	2
Universidad Internacional del Ecuador	1	0	1
Universidad Técnica de Manabí	1	0	1
Universidad Estatal Península de Santa Elena	0	2	2
Total	2.869	538	3.407

Fuente: Encuesta mayo de 2021

Elaborado por: Judith Pinos Montenegro

Pero ¿qué lleva a los estudiantes a preferir una institución de educación superior sobre otra? Se planteó si a los encuestados les importa o no la calidad de educación que se imparte. Las respuestas muestran que el concepto de calidad sí motiva la elección por una institución u otra, particularmente entre quienes escogen una profesión por razones vocacionales.

Tabla 11. Importancia de la calidad y razones de elección de una carrera

La calidad importa	Razones para elegir una carrera					
	Estudiar lo que me gusta (vocación)	Que me permita tener una iniciativa económica propia (consultorio, emprendimiento, otro)	Tener un ingreso económico bien remunerado	Tener un título universitario y no importa en qué	Total	
Opciones	Sí	838	601	394	11	1.844
	No	729	421	363	29	1.542
Total		1.567	1.022	757	40	3.386

Fuente: Encuesta mayo de 2021

Elaborado por: Judith Pinos Montenegro

Por lo tanto, ofertar carreras tecnológicas puede ser atractivo para una gran cantidad de la población; resulta importante la calidad y la imagen de calidad educativa que la universidad (o institución educativa) proyecte.

4. Conclusiones a modo de corolario

Como advierte Naciones Unidas (2021): “Ahora nos enfrentamos a una catástrofe generacional que podría desperdiciar un potencial humano incalculable, minar décadas de progreso y exacerbar las desigualdades arraigadas”. Otro actor internacional, en este caso el Banco Interamericano de Desarrollo (2020), convocaba a hacer “un análisis de prospección por país y distrito escolar, utilizando las bases de datos administrativos y encuestas de hogares, para estimar las posibles fluctuaciones de matrícula entre el sector educativo público y privado y por nivel” (p.26). Resaltamos la importancia de nuestra investigación, pues aporta datos frescos para promover el debate sobre las medidas a adoptar en torno a la promoción y apertura de nuevas ofertas de formación académica superior.

El escenario marcado por el covid-19 crea un contexto único que impide que este estudio pueda ser comparado con otros. No solo incide en las percepciones y realidades de los sujetos participantes de la investigación, sino también en las de las instituciones educativas.

Los diversos estudios sobre el escenario de emergencia sanitaria indican que se requerirían nuevas profesiones que permitieran recuperar la economía y mitigar las consecuencias de las enfermedades en la vida de la gente y de la fuerza laboral afectada por esta circunstancia extraordinaria.

Si bien los datos recogidos permiten apreciar las opiniones de la población estudiantil de bachillerato, estas pueden cambiar en el tiempo y estarían influidas por la situación actual caracterizada por la presencia de la pandemia por el covid-19. Por ejemplo, esto puede explicar la masiva preferencia de este grupo de estudiantes de bachillerato por la Medicina, por lo que podría resultar exitoso para las instituciones de educación superior la creación de opciones tecnológicas en el área médica.

En cuanto al estado del arte, se encontró muy pocos estudios similares (Andrade, Perugachi y Morocho, 2021; Flores y Pernía, 2018; Mite-Albán y otros, 2018; Medina Torres, 2017), no obstante, en aquellos documentos se puede apreciar que en estudiantes de nivel de bachillerato persiste el interés en continuar sus estudios y que se orientan a carreras tradicionales y de larga duración. En este sentido, nuestra investigación coincide con aquellos, al identificar que las carreras tradicionales siguen siendo atractivas, pero detecta que los estudios tecnológicos y técnicos podrían ser atractivos para un buen número de actuales bachilleres. Esto nos lleva a pensar que las primeras carreras tecnológicas deberían derivarse de las carreras tradicionales de larga duración; por ejemplo: tecnologías médicas, tecnologías jurídicas, tecnologías en administración de empresas, etc.

Las opciones tecnológicas, o de corta duración, en general, resultan bien recibidas por la población estudiantil. No obstante, las opciones vinculadas a la Psicología (Terapia ocupacional, Educación inclusiva, Terapia del lenguaje y Atención integral a la población adulta mayor) resultan menos atractivas. De las cuatro opciones mencionadas, Terapia ocupacional es la que tiene mayor predilección. Esta tecnología podría ser necesaria para apoyar con procesos de retorno laboral a quienes hayan permanecido largamente confinados, en modalidades de teletrabajo; también, podría resultar importante para restablecer la salud física y mental en personal de primera línea que ha vivido durante casi dos años situaciones de extrema tensión.

Sobre los horarios, modalidades y calidad, las personas encuestadas prefieren servicios educativos que se desarrollen en horarios diurnos, en jornadas semanales y en una institución de buena calidad educativa. De ello se desprende que la calidad educativa sí es una preocupación de un importante grupo de la población. Se sabe que la calidad conlleva también el prestigio y abre puertas para la futura empleabilidad.

En cuanto a las recomendaciones, este estudio debe continuar en una segunda versión pospandemia, debido a que el contexto sociodemográfico se verá alterado por nuevas condiciones estructurales. Es necesario recomendar un estudio más amplio con la alianza de universidades públicas y privadas, y que cubra el territorio nacional para determinar hacia dónde se moverán los datos. Estudios como estos son de vital importancia para reestructurar las planificaciones estratégicas de las instituciones de educación superior.

5. Referencias

- Andrade, A., Perugachi, L., & Morocho, J. (2021). Estudio de pertinencia para presentar una oferta académica al Consejo de Educación Superior en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 82-101. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094628>.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (Cepal). (2020). *Construir un nuevo futuro*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46227/S2000699_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flores, J. y Pernía, E. (2018). Tendencias globales que marcan el desarrollo de la educación superior en el Ecuador: pertinencia, regionalización y expansión de la oferta. *Universitas*, 217-239.
- Medina Torres, J. (2017). *Estudio de pertinencia y demanda social de la carrera de Psicología en colegios particulares y fiscomisionales de la ciudad de Loja*. [tesis de grado, Universidad Técnica Particular de Loja].
- Ministerio de Educación, Dirección Zonal 3. (2020). *Informe de Rendición de cuentas 2020*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/CZ3-Informe.pdf>.
- Mite-Albán, M., López-Franco, M., Lovato-Torres, S., Montalván-Espinoza, J., Quimi-Franco, D., Duran-Salazar, G., ... Flores-Villacrés, E. (2018). Evaluación de Educación Superior respecto a pertinencia y competencia de demanda profesional. Caso Universidad de Guayaquil. *UNEMI*, 18-26.
- Naciones Unidas. (2021). *Presentación del Informe de políticas sobre Educación y el COVID-19*. Nueva York. Recuperado de <https://www.un.org/es/coronavirus/articles/future-education-here>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *Impacto Social del COVID 19 en Ecuador. Desafíos y respuestas*. Recuperado de <https://www.oecd.org/dev/Impacto-social-COVID-19-Ecuador.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Brote de enfermedad por COVID19*. Ginebra. Recuperado de https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAjwm7mEBhBsEiwA_of-TAH0yGupo8gbheX86-FRwP_yCb54hCtR7DR0qhVhXHf4t6k6hFiOBhoCxesQAvD_BwE.

- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2020). *Salud mental y COVID 19*. Recuperado de <https://www.paho.org/es/salud-mental-covid-19>.
- Piedra, A. B., Ochoa, V. M., & Aguirre, M. (2020). La educación técnica y tecnológica: una mirada actual sobre una formación relegada. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 1-26. Recuperado de <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpolitica yvalores.com/>
- Roque Herrera, Y., Gafas González, C. H., Yolanda, S. G., Betancourt Jimbo, C. y Figueredo Villa, K. (2018). Pertinencia de la formación académica de enfermería. *Educación médica*, 73-78.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador (Senescyt). (2015). *Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. Quito.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador (Senescyt). (2018). *Educación Superior, Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales En Cifras, Informe 2018*. Quito. Recuperado de https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/00_Nacional_Educacion_Superior_en_Cifras_Diciembre_2018.pdf
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador (Senescyt). (2019). *Oferta académica de las instituciones de educación superior*. Quito. Recuperado de https://admission.senescyt.gob.ec/media/2019/07/Oferta-2do-Semestre-2019_Digital_.pdf.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades). (2015). *Atlas de las Desigualdes Socioeconómicas*. Quito.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades). (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda Una Vida*. Quito. Recuperado de www.planificacion.gob.ec.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *El acceso de los más desfavorecidos a la educación superior*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/18/el-acceso-de-los-mas-desfavorecidos-a-la-educacion-superior-es-un-desafio-a-enfrentar-en-america-latina-y-el-caribe/>

Herramientas y estrategias de enseñanza-aprendizaje

Capítulo 5. Familia: educadores durante la pandemia. Historias de vida

Gloria del Rocío Endara Prieto, Cecilia Carolina Velástegui Galarza, Karina Elizabeth Delgado Valdivieso

Capítulo 6. Ambientes socioafectivos para promoción de la lectura: tertulia literaria dialógica en línea en tiempos de pandemia

Maribel Iluminada Salmerón Cevallos, Aarón Gerardo Sánchez López, Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín

Capítulo 7. Ambiente Montessori en el aprendizaje de cuerpos geométricos y redondos

José Delgado Fernández, Cristina Isabel Vivanco Ureña

Capítulo 8. Nuevas ecologías del aprendizaje aplicadas a la Educación Superior. Caso de estudio #ProfeGavoo

Gabriel Iñiguez, Laddy Quezada-Tello, Fernanda Tusa

Capítulo 5. Familia: educadores durante la pandemia. Historias de vida

Gloria del Rocío Endara Prieto ¹

gloriaendara@uti.edu.ec.

Universidad Tecnológica Indoamérica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3733-2108>

Cecilia Carolina Velástegui Galarza ²

ceciliavelastegui@utii.edu.ec.

Universidad Tecnológica Indoamérica

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2586-8984>

Karina Elizabeth Delgado Valdivieso ³

karinadelgado@uti.edu.ec.

Universidad Tecnológica Indoamérica – Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7459-1905>

Resumen

El presente estudio buscó fortalecer el nuevo rol que han asumido los padres o madres de familia y/o cuidadores en tiempos de pandemia. Nadie en el mundo estuvo preparado para enfrentar la situación de la COVID-19. Uno de los campos afectados significativamente fue la educación, siendo transformada a la virtualidad o en una modalidad asistida con el uso de fichas pedagógicas, con el fin de continuar desarrollando destrezas y habilidades propias de los niños, niñas y adolescentes acorde a su edad; bajo la responsabilidad de las instituciones educativas, las cuales tienen la tarea de permanecer con su labor usando herramientas tecnológicas y/o manuales de acuerdo a las condiciones familiares de los estudiantes. Esta realidad hizo que se busque estrategias de apoyo pedagógico para que los responsables de la crianza y cuidado acompañen eficientemente su aprendizaje aprovechando las condiciones, materiales y circunstancias que les rodea. Como metodología se utilizó el diseño de investigación estructurado por objetivos descriptivos y el enfoque cualitativo con el desarrollo de etnográfico, basado en 65 historias de vida. Por lo tanto, el resultado buscó definir el nuevo perfil del padre o madre de familia y/o cuidadores en cuanto a sus nuevos roles en el hogar, y asimismo, en relación a las estrategias que pueden utilizar para desarrollar los aprendizajes de apoyo a sus hijos durante la educación virtual, como los testimonios de historias de vida que se han categorizado.

Palabras clave: disciplina positiva, educación inclusiva, escucha activa, familia.

1. Introducción

El presente estudio busca fortalecer el nuevo rol que han asumido los padres o madres de familia y/o cuidadores en tiempos de pandemia, considerando que, en este último tiempo, la educación se vio avocada a cambiar su modalidad de trabajo debido a la pandemia global por la COVID 19. Nadie estuvo preparado para enfrentar una situación de tal magnitud. En nuestro país, el Ministerio de Educación, junto con el gobierno nacional y otras entidades del estado inmersas en el proceso educativo, tomaron la decisión que, a partir del 13 de marzo del 2020, las clases de todos los niveles de educación pasen a ser virtuales o asistidas. Mediante decreto presidencial, se declaró el estado de emergencia y, por tanto, la cuarentena y confinamiento obligatorio de todos los habitantes del territorio. Aquí nació la necesidad de aportar con estrategias y procesos pedagógicos para que quienes tienen la responsabilidad de atender a los niños, niñas y adolescentes de educación general básica, dispongan de herramientas que apoyen a la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual o asistido y, de esta manera, apoyar la labor del docente.

2. Revisión de literatura

2.1. El teletrabajo y la escucha activa

Con la pandemia COVID 19, se dio inicio a una nueva era del trabajo. Se tomaron nuevas medidas y, entre ellas, el cierre de establecimientos educativos. Los padres de familia se convirtieron en auxiliares educativos, pues, una gran parte de la fuerza laboral trabaja desde casa.

Esta nueva realidad hizo que los padres y encargados de la educación de los niños deban aprender técnicas de enseñanza, empezando por la escucha activa. Se plantearon nuevas formas de trabajar desde casa. Mediante el teletrabajo, se constató que factores como la estructura económica y ocupacional, el acceso a Internet de banda ancha y la probabilidad de que las personas posean una computadora personal, son determinantes para trabajar desde el hogar.

El cierre de escuelas, los padres que trabajan y el cierre de otros centros de atención, ha hecho que el teletrabajo se convierta en un verdadero desafío. En muchos casos, ante el desconocimiento de cómo enfrentar y, por ende, la escucha se vuelve una de las tareas importantes para colaborar con las tareas de los niños; pero, en el caso de los padres, ¿sabemos escuchar a los niños y entender sus pedidos o frustraciones?; y, en el caso de los niños, ¿se vuelve el proceso de escucha y entendimiento a los profesores una tarea fácil? Para que los procesos sean eficaces es necesario que el teletrabajo se desarrolle en un ambiente de diálogo y escucha activa entre los involucrados.

Al respecto, Codina (2007) manifiesta que:

Según investigaciones con estudiantes de nivel intelectual medio o alto, la relación entre su capacidad para escuchar y sus calificaciones parece ser más estrecha que la existente entre su coeficiente de inteligencia y sus calificaciones, es decir, que estudiantes con mayor coeficiente de inteligencia obtienen peores resultados que otros con un coeficiente inferior, pero que saben escuchar (p. 4).

2.1.1. El arte de saber escuchar

Los diálogos son mucho más transformadores cuando los interlocutores se identifican mutuamente y comparten objetivos en común. Para lograr comunicarse con otra persona es necesario utilizar las herramientas que cada uno posee con la intención de crear un nexo y poner a disposición los pensamientos y sentimientos, con la intención de conectar con el otro, incluso, a pesar de que sean situaciones muy incómodas.

Para saber escuchar es necesario tratar de entender el rol de cada persona y, para lograrlo, la empatía juega un papel importante. Esta ayuda a entender mejor a la otra persona, percibiendo sus gestos, tono de voz, lenguaje corporal, etc. Durante la pandemia, se formó en los hogares un equipo que debe trabajar en conjunto para lograr que el niño/a capte, de mejor manera, el mensaje.

Al respecto, Martín (2018) señala que:

En muchas ocasiones las personas pretenden escuchar activamente sin empatía a su interlocutor, de esta manera no se genera comunicación ni encuentro. La empatía es el ingrediente esencial de la comunicación significativa y contribuye a que nuestras relaciones sean más positivas y gratificantes (p. 9).

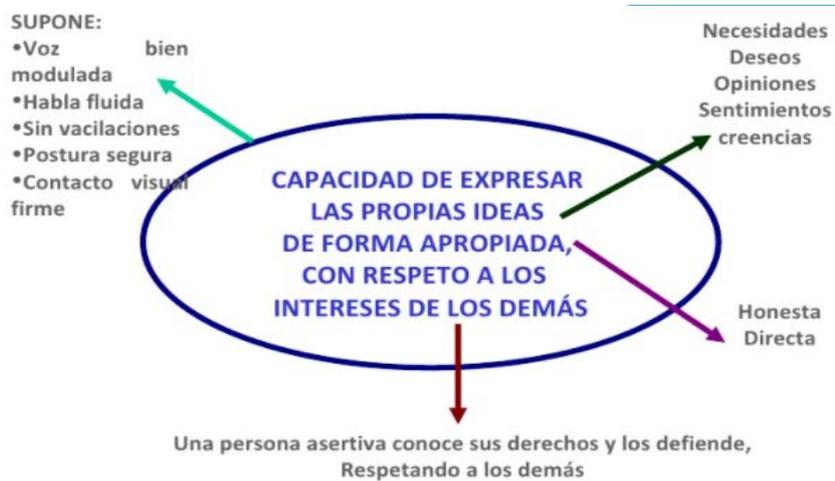
Esta aseveración es aplicable en los momentos en los cuales los niños se encuentran estudiando desde sus hogares y necesitan que las personas de su entorno familiar los escuchen y asimilen todo lo que desean comunicar; hay que tomar en cuenta que esto, en ocasiones, no es manifestado de manera clara, precisamente por el temor de no ser comprendidos por sus padres y/o cuidadores.

Otro factor importante para tomar en cuenta es el desarrollo del cociente emocional, el cual se refiere a la capacidad del niño para confiar en los de su entorno y poder aprovechar de mejor manera los aprendizajes, en esta nueva realidad, activando valores como la integridad, la empatía, la confianza y la credibilidad. Es muy posible que el niño/a sienta que los conocimientos que está recibiendo a través de la pantalla del computador no sean valiosos y, en este punto, es tarea de los padres y madres de familia y/o cuidadores, hacerle sentir que, a pesar de las circunstancias, todo lo que recibe en las clases virtuales es valioso.

La asertividad juega un papel muy importante porque permitirá que el niño exprese lo que verdaderamente piensa. Muchas veces, no lo hace por temor a la respuesta que pueda tener de su propia familia, quienes podrían no valorar sus virtudes y criticar sus defectos.

Al respecto, Hare (2003) plantea que la asertividad permite al niño ser quien es, decir lo que siente, y lo que cree de una manera directa, honesta y apropiada (p. 16). La Figura 1, sistematiza lo señalado.

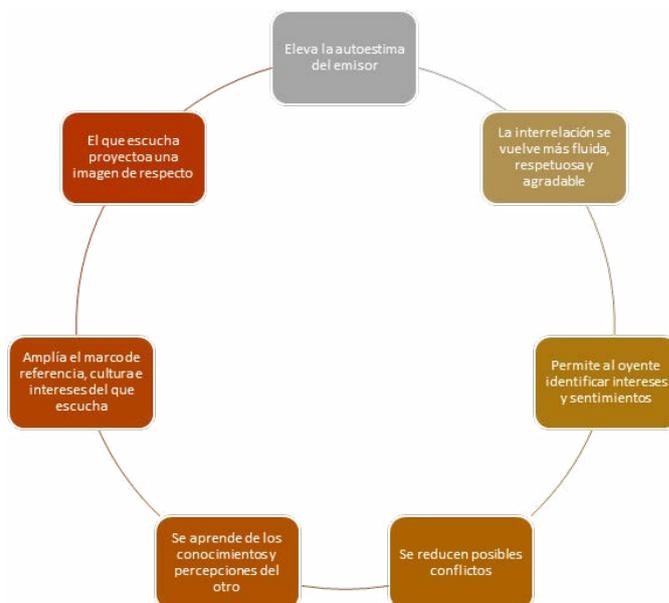
Figura 1. La asertividad



Fuente: UCEN (2010).

Escuchar empáticamente facilita el proceso en tanto que la persona que escucha se concentra en todas las señales que le está enviando el emisor para tener un mejor entendimiento. Los beneficios de la escucha activa se muestran en la Figura 2.

Figura 2. Beneficiarios de la escucha activa



Fuente: Autoras.

2.2. La disciplina positiva

La disciplina positiva ha sido descrita por Durrant (2013) como una de las soluciones que desarrollan la autodisciplina de su niño o niña, la comunicación clara de sus expectativas, reglas o límites, para construir una relación de respeto mutuo, con el fin de enseñar a sus hijos habilidades a largo plazo; esta propuesta busca incrementar las competencias y confianza de su niño o niña para manejar desafíos, para enseñar cortesía, no-violencia, empatía, auto respeto, derechos humanos y respeto por otros.

El autor comprende que la disciplina positiva es guiar al niño por el camino de la autoconfianza, auto seguridad, la autonomía, es decir, actuar como padres y docentes desde que los niños son pequeños, con herramientas efectivas que lleven a un control equilibrado en momentos difíciles, educar a los niños con respeto y cariño sin dejar de lado los límites y la firmeza.

La disciplina positiva se define como una herramienta metodológica que orienta a los adultos, padres de familia y docentes a actuar con firmeza y cariño con los niños y adolescentes. Se recomienda que, en situaciones de conflicto o de mal comportamiento, no se acuda al castigo ni a las acciones punitivas ni a la permisividad (Nelsen, 2018). Tal como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Conceptos relacionados con la disciplina positiva



Fuente: Autoras.

Se concluye, entonces, que la disciplina positiva enseña al adulto a actuar sobre los niños y adolescentes, estimulando el desarrollo de habilidades sociales que le sirvan para enfrentar situaciones y conflictos de la vida, permitiendo que mantengan autodisciplina, que discernan entre lo que es correcto e incorrecto, siendo responsables de sus acciones, que tengan sentido de pertenencia, que identifique sus habilidades y capacidades.

La clave para la disciplina positiva es el respeto mutuo, mas no el castigo. Esta metodología enseña a padres y docentes a demostrar firmeza, pero amabilidad a la vez, tanto con niños como con adolescentes, logrando una formación y educación digna para cada uno de ellos (Nelsen, 2018).

La disciplina positiva es una filosofía que enseña habilidades socioemocionales, ayuda a entender el comportamiento inadecuado del niño, promoviendo a partir de ello actitudes positivas hacia los niños, enseñándoles a demostrar buen comportamiento a través de sus destrezas interpersonales, siendo autónomos y responsables por sus acciones; brinda a los padres y docentes, herramientas para guiar a niños y adolescentes en forma positiva y objetiva, en las que se quiere encontrar el equilibrio entre el cariño y la firmeza, la permisividad y el autoritarismo, buscando la conexión antes que la corrección.

2.2.1. Claves de la disciplina positiva

En resumen, la disciplina positiva se basa en claves que se sintetizan así:

1. El respeto mutuo: el niño desde pequeño aprender a respetar, observando conductas recíprocas de los adultos. El respecto debe mirarse desde una perspectiva equitativa: todos son personas y, como tal, siempre debe existir este valor humano; por lo tanto, sus opiniones y comentarios serán tomados en cuenta.
2. Saber qué hay detrás de una conducta: la tarea del adulto es indagar la razón de un comportamiento errado; solo al identificar esta situación se logrará atacarla, evitando los castigos y consecuencias, y buscando las soluciones.
3. Motivar a los niños hacia el esfuerzo: siempre estimular y motivar el esfuerzo que los niños y los adolescentes demuestran en función de mejorar su comportamiento, sin necesidad de premiar estas acciones.
4. Fomentar la comunicación efectiva: tiempo para acercarse y dialogar con niños y adolescentes. Es oportuno que padres y maestros perciban y descubran cómo y qué piensan sus hijos y alumnos; esto llevará a conocerlos y apoyarlos en situaciones difíciles para ellos.

Cabe mencionar que, en diferentes países, se han creado organizaciones, escuelas e instituciones con programas que desarrollan la disciplina positiva, mismas que aportan con herramientas prácticas y vivenciales. Se ha logrado ingresar con este programa en instituciones educativas, en las cuales ya existen evidencias comprobadas de los resultados que arrojan al ser aplicadas. Más aún, cuando se lo hace desde que el niño es pequeño. Este programa también cambia el comportamiento de los padres y maestros porque se espera que sean, al mismo tiempo, amables y firmes.

2.3. La educación inclusiva

La educación inclusiva debe comprenderse según los nuevos retos de trabajo, en función de las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes (Delgado, 2019). Más aún, cuando estas necesidades estarán presentes en el día a día de los estudiantes, y deben ser atendidas con nuevas estrategias durante la emergencia sanitaria. Desde el momento en que se presentó la crisis, hubo la posibilidad de que las condiciones tradicionales de los sistemas educativos derivaran en una fragilidad para el tratamiento de su gestión.

La crisis, aún presente, nos deja análisis más profundos respecto a aquellos estudiantes que no cuentan con equipos tecnológicos, ni acceso a plataformas de aprendizaje digital. Para ellos, desgraciadamente, podría interrumpirse el proceso de aprendizaje. De igual manera, una parte de su alimentación, pues, la escuela la proveía. A esto hay que sumarle la falta de preparación de los padres para la enseñanza desde casa porque existen insuficiencias respecto al cuidado de los niños. Estos factores ocasionan que haya altas tendencias al incremento de las tasas de abandono escolar (UNESCO, 2020). Entonces, ¿qué hacer con niños, niñas y adolescentes que han interrumpido de manera radical los aprendizajes?

- Es momento de pensar y proyectar el trabajo que asumen todos los integrantes del sistema educativo; se debe repensar en procesos de formación que se han interrumpido y se retomarán de una manera muy diferente.
- Los currículos se deberán flexibilizar en su totalidad, así como se deberá definir metodologías innovadoras e inclusivas, en función de las diferentes condiciones que presentarán los estudiantes durante una crisis mundial y los cambios que esta trajo.
- Generar ofertas de formación que, amparadas en la educación formal, puedan llegar con estrategias que garanticen los aprendizajes y generen responsabilidades compartidas con organizaciones de la sociedad civil, ONGs, y la academia. Actualmente, se puede pensar en ofertas dadas en el hogar y con nuevas medidas de acompañamiento.

Desde diversas experiencias de educación inclusiva, analizadas en los diferentes niveles educativos, surge una propuesta para ser manejada como una alternativa socio educativa, que podría, incluso, replicarse hacia el sector económico.

Los padres de familia, una vez definido el confinamiento y asumido como una nueva modalidad de estudios para la totalidad de estudiantes en todos los niveles educativos, tenían que organizarse para emprender este nuevo proceso de aprendizaje. Por ejemplo:

- Una familia con poder adquisitivo adecuó amplios espacios con equipamientos tecnológicos y conectividad para que los estudiantes puedan acceder a la modalidad virtual ya organizada por la institución educativa. Se apoyaron con docentes que pudieran dar acompañamiento en casa. Inclusive organizaron horarios de estudio involucrando a uno o unos compañeros de estudios.

- Una familia de clase media adecuó espacios en casa con equipamientos tecnológicos y conectividad para que los estudiantes puedan acceder a la modalidad virtual ya organizada por la institución educativa. Los equipos, en algunos casos, fueron compartidos por varios integrantes de la familia.
- Una familia de escasos recursos económicos no contó con un equipamiento que garantice la efectividad de los estudios en la modalidad virtual.

2.3.1. Las necesidades educativas presentadas durante la pandemia

Este estudio permitió constatar la existencia de situaciones diversas respecto a la forma de asumir una nueva modalidad de estudios y cómo abordar la nueva educación virtual. Las diferentes descripciones de estudiantes que, probablemente, presenten alguna necesidad educativa, influyen de manera directa en la forma de sentar las bases de una convivencia ante la diversidad (Escrich y Lozano, 2017). Las diferentes condiciones de los estudiantes se describen como una atención dada hacia la diversidad, identificadas según diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, económicas o biológicas.

La diversidad se focaliza también en las diferencias funcionales, como la discapacidad; mientras que, en distintos contextos, la diversidad quizá logre definirse a partir de rasgos más sutiles, como es el caso de las diferencias generacionales, las formas en que habitualmente aprendemos, nuestras motivaciones y las habilidades que individualmente desarrollamos (García, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo, 2017). Guzmán, Quezada, Durán y Caro (2019) analizan la diversidad cultural, de forma que agrupan a los estudiantes de diversos orígenes socioeconómico, cultural, político e ideológico. La educación, como escenario, exige un reconocimiento radical de la diversidad en el aula y la búsqueda de estrategias de intervención que fomenten una idea de ciudadanía que apueste por la convivencia en la diversidad (Dosil y Fuente, 2014).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), cuyo propósito es promover, proteger y asegurar el goce pleno en condiciones de igualdad, fomentar el respeto de su dignidad y las libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad, incluyendo a aquellas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, a largo plazo, y que, al interactuar con diversas barreras, vean impedida su participación plena y efectiva en la sociedad.

El Estado ecuatoriano garantiza el acceso universal a la educación, impulsa políticas y programas especiales y dota de los recursos necesarios que faciliten la escolarización regular de las niñas, niños y adolescentes que, por inequidad social, presenten dificultades de inserción educativa, desfase escolar significativo o que, por cualquier motivo, demanden intervenciones compensatorias debido a su incorporación tardía a la educación. La Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador (2011) busca desarrollar una ética de inclusión, con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente, erradicando toda forma de discriminación. Asimismo, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural cita acciones a implementar bajo los preceptos de la LOEI en temas de educación inclusiva, desarrolladas según las necesidades educativas

especiales asociadas o no a una discapacidad, atendidas en establecimientos educativos especializados o establecimientos de educación escolarizada. Las necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorización de necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad

Dificultades específicas de aprendizaje	Situaciones de vulnerabilidad	Dotación superior
Dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades.	Enfermedades catastróficas y raras, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones, orfandad y otras situaciones excepcionales previstas.	Altas capacidades intelectuales

Fuente: Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2012.

Las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad se definen en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorización de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad

Discapacidades
Discapacidades físicas: son anomalías orgánicas en la cabeza, columna vertebral, piernas o brazos; deficiencias del sistema nervioso mediante parálisis de las extremidades inferiores y superiores, paraplejia, tetraplejia y otros trastornos que afectan la coordinación de los movimientos; y alteraciones viscerales que afectan los aparatos respiratorio, cardiovascular, digestivo, urinario, sistema metabólico y sistema inmunológico, entre otras.
Discapacidades intelectuales: corresponden a una serie de limitaciones en las habilidades diarias que una persona aprende y le sirven para responder a distintas situaciones en la vida, podrán ser leves, moderadas o graves.
Discapacidades psicosociales: son limitaciones de las personas que presentan disfunciones temporales o permanentes de la mente para realizar una o más actividades cotidianas.
Discapacidades sensoriales a largo plazo: presentadas en personas que han perdido su capacidad visual o auditiva, pueden ser profundas o moderadas.
Multidiscapacidad: cuando se presentan dos o más discapacidades, de orden físico, sensorial, intelectual o emocional.
Trastorno del Espectro Autista: es una afección neurológica, genético y/o del desarrollo, afecta en el comportamiento, interacción, comunicación y aprendizaje.

Nota: Categorías basadas en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012).

Tomando en cuenta las descripciones de la Tabla 1 y 2, amerita pensar en estrategias de atención para la diversidad de necesidades educativas.

3. Metodología

Este estudio utilizará el diseño de investigación cualitativo con el desarrollo de etnográfico, conectada con estrategias de análisis categorial. Según Sabarino y Bisquerra (2004), “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 20). Se fundamenta en un análisis inductivo con enfoque para el procesamiento de datos a partir de teorías fundamentadas (Hernández, et ál.,2014). A saber: i) Procesos de estudio bibliográfico, para lo cual se ha caracterizado el perfil de padres o madres de familia y/o cuidadores, quienes han asumido un nuevo rol, en el desarrollo de las actividades académicas de niños y niñas durante la pandemia por la COVID 19. Se debe considerar el nivel de conocimiento y uso de herramientas tecnológicas para optimizar los procesos educativos y definir estrategias de atención relacionadas con la escucha activa, disciplina positiva, adecuación de ambientes de aprendizaje y desarrollo, enseñanza para padres o madres de familia y/o cuidadores, así como atención a necesidades educativas y su aplicación con niños y adolescentes; ii) Relatos de 65 historias de vida de familias con estudiantes que sean parte de la Educación General Básica, que han sido categorizadas según temáticas que ameritan ser fundamentadas. Esto es: 25 historias de vida relacionadas con la escucha activa, 20 historias de vida relacionadas con la disciplina positiva y 20 historias de vida relacionadas la educación inclusiva.

4. Resultados y discusión

4.1. Basados en estudios bibliográficos

4.1.1. Perfil de padres o madres de familia y/o cuidadores

El rol de padres o madres y/o cuidadores se amplía en tiempos de pandemia, ya que se convierten en el principal apoyo del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Por lo tanto, la comunicación familia – docente, se amplía.

Durante las clases virtuales, los padres o madres y/o cuidadores acompañan a sus hijos de forma directa y presencial. En el caso de las familias que no disponen de internet y/o herramientas tecnológicas, se acercan a la institución educativa, cada 8 ó 15 días a recibir las fichas pedagógicas que las docentes planifican y que deben ejecutar los estudiantes en casa.

Los padres fortalecen el trabajo en equipo. Todos colaboran en las actividades domésticas, entre las cuales se incluyen las educativas. La mayoría de las familias pasan más tiempo juntas en casa.

El padre o madres de familia y/o cuidadores considerarán a la disciplina no como un castigo, sino como un respeto mutuo porque los niños actúan bien cuando se sienten bien. Los niños están más dispuestos a seguir las reglas que ellos mismos han ayudado a establecer. Dominarán su conducta.

4.1.2. Estrategias de atención

El contexto de la familia, debido a la situación de pandemia, modificó la convivencia. Los padres, madres y/o cuidadores han tenido que aportar con estrategias que mejoren la calidad de vida. Pasar en casa juntos, todo el tiempo, implica trabajar en equipo delimitando los roles de cada miembro.

Los padres continúan siendo el modelo para sus hijos, cumpliendo roles más amplios como el acompañamiento más directo para las tareas y actividades sincrónicas y asincrónicas educativas. Por eso, resulta evidente la necesidad de aportar con acciones de reflexión para mantener un comportamiento adecuado de los niños y adolescentes. El programa que se presenta, de disciplina positiva, espera que padre y madre actúen con firmeza, pero con cariño, siempre en la búsqueda del bienestar y armonía familiar.

Detectar los resplandores de la otra persona se refiere al desarrollo de la capacidad de escucha, es decir, poner toda la atención a los momentos del niño. Cuando el habla y se expresa lo hace de manera natural y la familia debe aprender a asimilar y comprender su propio discurso. No hay que olvidar que toda su confianza está puesta en las personas de su entorno, pues, los infantes esperan resultados y comprensión. La empatía es una actitud que nos ayuda a sintonizarnos con el niño, tomando sus sentimientos como propios.

Es necesario que la familia desarrolle en los niños, niñas y adolescentes estrategias para mejorar la atención. Tal como lo menciona Bravo (2006), estas estrategias pueden aplicarse por sus padres en sus hogares:

1. Ayudar al niño a ser artífice de su aprendizaje
2. Ofrecer una ayuda individualizada
3. Mantener un equilibrio entre la estructuración y la flexibilidad del contenido educativo
4. Crear un clima acogedor y tranquilo
5. Establecer normas de funcionamiento en el hogar
6. Informar al maestro sobre el avance de aprendizaje
7. Deben promover la familiarización del alumno con el entorno.
8. Han de adaptarse al ritmo de realización y aprendizaje propio de cada alumno.

9. Han de permitir el desarrollo de los distintos tipos de contenidos del área de una manera interrelacionada.

Tomando en cuenta el trabajo de educación inclusivo se podría analizar los diferentes contextos de familias: con alto poder adquisitivo, han adecuado amplios espacios con equipamientos tecnológicos y conectividad; de clase media, han adecuado espacios en casa con equipamientos tecnológicos y conectividad para que los estudiantes puedan acceder a la modalidad virtual ya organizada por la institución educativa; y de escasos recursos económicos, que no cuenta con un equipamiento que garantice la efectividad de los estudios en la modalidad virtual, con quienes amerita definir estrategias con el apoyo de materiales impresos y una atención domiciliaria. Hay que definir estrategias de atención para la diversidad de necesidades educativas. Por lo cual, se propone pensar en: hacer uso del arte y el juego, aprendizaje basado en proyectos o aquellas estrategias que se pongan como protagonista al estudiante.

4.2. Basados en historias de vida

4.2.1. Escucha activa

Para conocer más de cerca cómo han sido las reacciones de las familias en sus diferentes contextos, las 25 historias de vida fueron tabuladas según las categorías descritas en la Tabla 3.

Tabla 3. Sistematización de historias de vida: Escucha activa

Categorías	
Mientras escucho a otra persona, me adelanto en el tiempo y me pongo a pensar en lo que le voy a responder	17
Mientras estoy escuchando, uso términos para hacerle saber a la otra persona que le estoy prestando atención	20
Cuando una persona realmente enojada expresa su bronca, yo simplemente no le hago caso	9
Si no comprendo lo que una persona está diciendo, hago las preguntas necesarias hasta entenderla	11
Dado que he escuchado las mismas quejas y protestas infinidad de veces, generalmente, me dedico mentalmente a otra cosa mientras escucho	18
Si una persona tiene dificultades en decirme algo, generalmente la ayudo a expresarse.	13
Cuando le respondo a las personas, lo hago en función de la manera en que percibo cómo ellas se sienten	9
Pierdo la paciencia con mi hijo cuando me pregunta algo que no entiende	18

Nota: Estos datos se muestran según categorías establecidas en los relatos de 25 historias de vida, presentadas en el contexto nacional.

Las historias de vida se categorizaron según la capacidad de escucha de los padres, madres y/o cuidadores de los niños, niñas y adolescentes que realizan sus actividades de aprendizaje desde el hogar. La nueva realidad produjo en los miembros de familia niveles de estrés que se presentaron con síntomas de irritabilidad, ansiedad, enojo e impaciencia. Por esta razón, se ofrecen estrategias para que los padres de familia convivan diariamente evitando la inestabilidad familiar.

4.2.2. Disciplina positiva

Las historias de vida de 20 familias han permitido caracterizar las formas de ejercer la disciplina según las categorías que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Sistematización de historias de vida: Disciplina positiva

Estrategias de aplicación de disciplina Estudios durante la pandemia COVID-19							
Consejos	Diálogo	Castigos físicos	Retirar algo	Llamar la atención	Enseñar valores	Tareas extras en casa	Aplicar disciplina positiva
4	12	4	6	2	4	4	0

Nota: Estos datos se muestran según categorías establecidas en los relatos de 20 historias de vida, presentadas en el contexto nacional.

Las categorías señaladas en las Tabla 4 muestran formas de ejercer disciplina en el hogar, frente a comportamientos inadecuados de los niños. Al ser estas soluciones válidas para el momento, no se modifican las actitudes comportamentales a largo plazo y deberían ser practicadas con los niños en base al amor y firmeza.

4.2.3. Educación inclusiva

La Tabla 5 muestra las necesidades educativas presentadas, según las tabulaciones de historias de vida.

Tabla 5. Sistematización de historias de vida: Educación inclusiva

Educación Inclusiva	Estudios durante la emergencia sanitaria			
	Normalmente	Con pequeñas afectaciones	Con afectaciones mayores	Han desertado
Necesidades educativas asociadas a la discapacidad	6			2
Necesidades educativas no asociadas a la discapacidad		4	6	2

Nota: Estos datos se muestran según categorías establecidas en los relatos de 20 historias de vida, presentadas en el contexto nacional.

Las historias de vida reflejan en mayor grado la presencia de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. Sin embargo, son atendidas en cierta medida con normalidad. También se incluye situaciones de vida relacionadas con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad, pero con mayores requerimientos de atención e, incluso, se citan dos historias que han reflejado deserción.

5. Conclusiones

El teletrabajo y la escucha activa ha permitido que las personas encargadas de la educación del niño en sus hogares aprendan a valorar el lenguaje verbal y no verbal, con el fin de entender cuáles son las necesidades del niño. La empatía y el cociente emocional son de gran ayuda en el desarrollo de valores como la seguridad, la confianza tanto en el niño como en los padres, madres y/o cuidadores, porque hará que todos trabajen en equipo y con metas comunes.

La asertividad es importante en el proceso de escucha y de diálogo. De esta manera, todas las emociones y sentimientos de los padres y los niños, se evidencian y se busca la mejor solución en caso de dificultad.

La disciplina positiva es un programa que enseña a padres o madres de familia y/o cuidadores y docentes a actuar con firmeza, pero con cariño, evitando centrarse en el castigo. El castigo puede funcionar a corto plazo, pero no es una estrategia que permanece en los niños y adolescentes a lo largo de su vida.

No todo es negativo en esta “nueva realidad” de la educación virtual que vino con el confinamiento. En muchos casos, los niños y adolescentes y sus padres generaron sentimientos y emociones que las ocupaciones anteriores no les permitían identificar y, ahora, al compartir el mismo tiempo y espacio las fueron descubriendo juntos.

La educación inclusiva se describe como una alternativa más para ofertar el servicio educativo en el marco de la emergencia, en la cual se definen estrategias de atención según la diversidad de estudiantes, quienes son protagonistas de su proceso de aprendizaje.

La educación inclusiva, y sus estrategias de atención diferenciada, deben identificar la diversidad de necesidades educativas que puede presentar un niño o adolescente. A su vez, son los padres quienes tienen que aprender esas formas de abordar los aprendizajes.

6. Referencias bibliográficas

Bravo, M. (2006). *Estrategias educativas en el aula*. Ediciones Aljibe. <https://elibro.net/es/ereader/utiec/60493?page=19>

Codina, A (2007). *Saber escuchar: Un intangible valioso*. <https://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/23/29>.

- Durrant, J. (2013). *Disciplina positiva en la crianza cotidiana*, https://resourcecentre.savethechildren.net/node/7509/pdf/positive_discipline_in_everyday_parenting_sp_hi-res_final_2017.pdf
- Fundación Carulla. (2015). *Disciplina positiva en la en la experiencia educativa aeioTu*, <https://laeducacionquenosune.co/wp-content/uploads/2020/05/EE-MN-06-Disciplina-Positiva.pdf>
- Hare, B. (2003). Sea asertivo: la manera positiva de comunicarse con eficiencia. *Gestión 2000*. <https://n9.cl/v13zb>
- Martín, M. (2018). *Escucha activa y empática*. Editorial Elearning, S.L. https://books.google.com.ec/books?id=Rm12DwAAQBAJ&dq=la+escucha+activa&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Nelsen, J. (2018). *Adopción Punto de encuentro. Claves para la disciplina positiva*. <https://adopcionpuntodeencuentro.com/web/claves-para-la-disciplina-positiva-jane-nelsen/>
- Positive Discipline Association. (2019). *¿Qué es la disciplina positiva?*, <https://positivediscipline.org/about-positive-discipline>

Capítulo 6. Ambientes socioafectivos para promoción de la lectura: tertulia literaria dialógica en línea en tiempos de pandemia

Maribel Iluminada Salmerón Cevallos

maribel.salmeron@uleam.edu.ec

Unidad Educativa Juan Montalvo, Manta, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-1469-3293>

Aarón Gerardo Sánchez López

asanchez@grupofaro.org

Grupo FARO

<https://orcid.org/0000-0002-5686-7522>

Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín

jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

Resumen

A pesar de las difíciles condiciones que ha impuesto la pandemia, la estimulación de la lectura y el aprendizaje se ha mantenido y el recurso tertulia literaria dialógica en línea se ha convertido en una opción valedera. El propósito de este trabajo es reflexionar sobre las potencialidades de la tertulias literarias dialógicas en línea como espacios de análisis lingüístico y crecimiento personal de adolescentes y jóvenes que se encuentran en confinamiento debido a la crisis sanitaria global. Desde el enfoque crítico reflexivo, se administran las técnicas de investigación cualitativa: observación participativa, grupo focal y entrevista a profundidad. Participan 30 estudiantes de un centro de educación secundaria fiscomisional de Ecuador. Las voces de los participantes fueron organizadas según las categorías: comunicación horizontal, pensamiento crítico y contención emocional. Se aplicó un procesamiento de análisis de la semántica de las expresiones de los participantes en torno a dos obras literarias. La variación observada en los resultados apoya la tesis de la significancia, coherencia profunda o superficial, con relación al contexto en confinamiento. Se concluye que la tertulia literaria dialógica en línea mantiene su efectividad como práctica lectora y dialógica, y puede ser utilizada para la contención de las emociones de los participantes, aportando a su bienestar.

Palabras Claves: aprendizaje dialógico; educación afectiva; lectura académica; pandemia; práctica pedagógica

1. Introducción

Los estudiantes en la educación en línea están expuestos a múltiples distractores que los aleja de la lectura a pesar de sus beneficios. Esta problemática ha tomado mayor fuerza durante el confinamiento y el distanciamiento social a causa del covid-19.

Los líderes del mundo se comprometieron a garantizar la escuela para todos a partir de las declaraciones de Salamanca en 1994, y la lectura es una práctica que nutre el desarrollo personal y cultural de los niños y jóvenes lectores (Colmenero y Pegalajar, 2015; Marchesi *et al.*, 2014; Paz, 2018; Tobón, 2014).

El giro abrupto que dio el mundo desde la educación presencial a la educación en línea para mantener a los niños y jóvenes en actividades de aprendizaje durante la pandemia demanda la urgente identificación de didácticas para estimular en los estudiantes el deseo de iniciar la lectura de una obra y continuar hasta terminarla. Este propósito alcanza mayor prioridad cuando se revisan las estadísticas de los hábitos lectores de los países de Centro y Suramérica.

El éxito de la tertulia literaria dialógica (TDL) posiblemente se debe a que esta estimula en los lectores el deseo de expresar sus opiniones respecto al texto que han decidido leer (Ferrada y Flecha, 2008). Así, las teorías de la dialógica resaltan las interacciones que facilitan espacios de intercambio de pensamientos temporalizados por los lectores (Rodríguez, 2012), donde prime el deseo de expresión de las emociones que causa la lectura de un texto (Foncillas y Laorden, 2014). En este punto Battro *et al.* (2016) coinciden en que la TLD aporta favorablemente a la comprensión lectora para promover actos emancipadores en conglomerados que enfrentan condiciones de vulnerabilidad. Así, la tecnología educativa facilita la ejecución de estrategias de lectura que aportan a la práctica de los idiomas nacionales y extranjeros. Las herramientas tecnológicas propician la participación de los lectores mediante la expresión de sus ideas y reflexiones (Villafuerte-Holguín, Intriago, & Romero, 2017), lo que aporta al fomento de la práctica lectora extensiva (Salmerón y Villafuerte, 2019).

Es escasa la actividad investigativa de la contribución de la TLD en Ecuador, situación que recalca la pertinencia de este trabajo. En el escenario de la pandemia surge la pregunta: ¿es pertinente la tertulia dialógica literaria a la educación en línea?

El propósito de este trabajo es reflexionar respecto a las potencialidades de las tertulias literarias dialógicas y su implementación a través de las tecnologías de la información y comunicación como espacio de desarrollo lingüístico y crecimiento personal de los participantes a partir del intercambio de argumentos para identificar cambios en sus niveles de comunicación horizontal, gestión de las emociones y pensamiento crítico.

2. Revisión literaria

2.1. La tertulia literaria dialógica

Esta es una práctica que puede ser ejecutada con estudiantes de todos los niveles educativos siguiendo pasos tales como la selección participativa del texto, el acuerdo respecto al número de páginas que se revisará, la coordinación del momento y lugar del próximo encuentro (Flecha, 2015). En esta práctica los participantes superan las diferencias de edad, formación, origen, etnia, nivel sociocultural, entre otros, para intercambiar saberes (Aguilera *et al.*, 2015). En este escenario, la pedagogía dialógica ha aportado para que la lectura resulte más atractiva para las generaciones más jóvenes (Ramis, 2018), logrando estimular su deseo de leer una obra hasta su final, lo que favorece el trabajo con asignaturas densas como Historia del arte, Matemática, Literatura universal, entre otras (Marauri *et al.*, 2020), y su utilización se ajusta favorablemente a las herramientas digitales utilizadas (Bonilla *et al.*, 2021).

Uno de los antecedentes de la TDL es que se usó al principio -en Barcelona, en 1997 (Flecha y Álvarez, 2016)- para acercar a grupos sociales desfavorecidos hacia las creaciones literarias más destacadas de la humanidad. El proyecto INCLUD-ED (2006-2011) del Programa Marco de la Comisión Europea determinó que el uso de la TLD ha reducido el fracaso escolar del alumnado. Por su parte, el Instituto Natura del Brasil inició en el 2013 la transferencia de la TLD a las escuelas de toda América Latina mediante una Red de Comunidades de Aprendizaje (Foncillas y Laorden, 2014). Así, la utilización de las tertulias literarias dialógicas en países de Iberoamérica ha sido exitosa (García-Carrión *et al.*, 2016) con alumnado de diversas edades (García *et al.*, 2018). La revisión bibliográfica de esta didáctica muestra que se ha empleado en adquisición de inglés como lengua extranjera (Guzmán, 2019), y en la articulación de actividades de aprendizaje constructivista (Foncillas *et al.*, 2020).

2.2. La tertulia literaria dialógica como espacio de aprendizaje

Las interacciones dialógicas pueden ser consideradas como estrategias que promueven las transformaciones educativas y facilitan la construcción colectiva de significados con base en el diálogo horizontal entre sus participantes (Pulido y Zepa, 2010), lo que permite romper aquellas barreras que persisten entre los alumnos y los docentes, posibilitando el acercamiento e intercambio de experiencias reales relacionadas (Chocarro de Luis, 2013)

Se trata de un espacio libre de toda forma de exclusión, donde se valoran las opiniones de todas las personas que toman parte (Álvarez *et al.*, 2018). Sin embargo, la configuración operativa de la comunicación horizontal demanda capacidades relacionadas con los procedimientos de consejería, pedagogía y psicoterapia (Lawrence, 2019), ya que la interacción social frecuente y respetuosa entre alumnado, docentes, padres y madres de familia, y otros miembros de la comunidad educativa, logra la comunicación franca, transparente y horizontal (Guzmán, 2019).

Así, las TLD aportan al desarrollo de las habilidades blandas que influyen sobre las posibilidades de éxito en la vida personal y profesional de las personas (Tacca *et al.*, 2020), pero a pesar de su relevancia, muchos programas de formación profesional no incluyen el trabajo del diálogo (Nageotte y Buck, 2020). Para Ruhalahti *et al.* (2017), el logro de mejores desempeños en el contexto formativo se vincula tanto a la calidad del trabajo colaborativo como al diálogo equitativo genuino. En este sentido Woo (2019) ratifica que los docentes en formación ponen en marcha procesos autoreguladores en la práctica educativa.

Los permanentes cambios que se dan en la sociedad demandan a los docentes, el dominio de habilidades y estrategias que les permitan, entender y atender eficazmente el contexto y necesidades del alumnado en el siglo XXI. Por ello, la lectura se ha convertido en un compromiso académico y no una actividad de disfrute. La TLD facilita espacios para la expresión de las emociones de las personas, lo que debe ser considerado en los planes de estudio de docentes como herramienta para la gestión de las emociones del alumnado en torno a sus procesos educativos y personales (Chocarro de Luis, 2013). En este sentido se procura la formación de los docentes en ambientes de igualdad, solidaridad y cooperación cercana a poblaciones con diversos niveles de instrucción y que están en riesgo de exclusión socioeconómica (Foncillas y Laorden, 2014).

Según Aguilera *et al.* (2015), algunos docentes afirman que la experiencia de la tertulia ha contribuido de forma significativa a su actuación laboral. Esto ha permitido explorar ámbitos profesionales en los cuales se pueda escuchar las voces de los más pequeños de la sociedad (Saracco, 2016). La tertulia dialógica procura el entendimiento del pensamiento íntimo individual y sociocultural, junto con la aplicación de las normas discursivas (Flecha y Álvarez, 2016). Por eso los docentes deben desarrollar hábitos que favorezcan su capacidad de adaptación a los cambios, estrategias para motivar al alumnado al aprendizaje, y mantener el control de las emociones durante las clases (Contreras y Chapetón, 2017).

2.3. La tertulia literaria dialógica en Ecuador

En el caso de Ecuador, la tertulia dialógica literaria ha sido mayormente aplicada en el marco del proyecto de Comunidades de Aprendizaje desde 2017, pero sus aportes han sido escasamente revisados.

Por su parte Mercer *et al.* (2016) sostienen que la participación en procesos de lectura puede ser mejorado mediante las prácticas de TLD. Aquí surge un proceso comunicativo que potencia los lazos entre el alumnado y el profesorado. En este sentido la apertura a las diferencias étnicas, edad, estatus social, entre otras, logra superarlas cuando los lectores comparten puntos de vista sobre dichos temas divergentes (Berniz y Miller, 2017).

Según López de Aguilera (2019), las TLD han sido implementadas en 7 unidades educativas de la región costa de Ecuador de manera exitosa. FARO ha sido promotor de la propuesta, ha capacitado a los docentes practicantes con el objetivo de brindar orientaciones acerca del proyecto. Durante el 2019 se impulsó la realización de tertulias

con familiares en los centros escolares, y en el 2021 se ejecutó la semana de tertulias a través de teleconferencias. Estas prácticas han aportado de manera relevante al fomento de la lectura como disfrute y como herramienta pedagógica y han involucrado al alumnado y profesorado en espacios de encuentro caracterizados por la comunicación horizontal, la gestión de las emociones en todos los participantes. También ha estimulado el uso del pensamiento crítico en torno a problemáticas que afectan a los jóvenes. Diversas investigaciones han estudiado las tertulias dialógicas como una práctica que dinamiza la lectura grupal en las aulas de los centros escolares (Rodríguez, 2012; y Soler, 2015), promueve la emancipación de grupos humanos vulnerables (García *et al.*, 2017; Salceda *et al.*, 2020), estimula el cambio social en los barrios populares (Álvarez *et al.*, 2018), e incluso con grupos de personas privadas de libertad (Marauri-Ceballos *et al.*, 2020; y Foncillas *et al.*, 2020).

Entre los estudios previos a esta investigación se cita el trabajo de Battro *et al.* (2016). Ellos demostraron en su investigación que el alumnado de alto rendimiento hace prácticas lectoras extensivas para lograr mejorar sus niveles de competencia. Por otro lado, el trabajo de Lawrence (2019) demuestra que los sistemas educativos han sido recargados de actividades de múltiple alcance y niveles de complejidad. Tal circunstancia ha hecho que los lectores hayan dejado de disfrutar de la lectura por esparcimiento. Finalmente, según el trabajo de Llongueras-Aparicio y Casas-Pardo (2019) las TLD superan la contribución tradicional de la lectura de obras de literatura universal, pues la experiencia de la lectura promueve el trabajo participativo y solidario entre aquellos que toman parte en la práctica.

3. Metodología

Este trabajo se suscribe en el paradigma hermenéutico, para ello acude a la narración de las tertulias dialógicas literarias ejecutadas en línea durante tiempo de la pandemia de covid-19 en un centro de educación secundaria de la provincia de Manabí, Ecuador.

Para el desarrollo del presente trabajo, los autores iniciaron un proceso que articuló técnicas de observación participativa, grupos focales y entrevistas a profundidad. El análisis de la información sigue las pautas sugeridas por Ruedas-Marrero *et al.* (2009) que se centran en la interpretación de las voces de los participantes en las TDL ejecutadas (hermenéutica) y el contraste con las teorías que se relacionan con las dimensiones estudiadas: comunicación horizontal, gestión de las emociones y pensamiento crítico.

Los participantes. Son un grupo de 30 estudiantes de secundaria en edades comprendidas entre 15 y 16 años de sexo femenino y masculino. Se trata de un grupo cautivo que se encuentran matriculados en una unidad educativa fiscomisional localizada en la provincia de Manabí, Ecuador. Este trabajo se vincula con la asignatura de Lengua y literatura. Para la protección de los participantes se mantendrá en anonimato su identidad en todo momento. Los participantes fueron invitados a tomar parte del proceso de investigación y se cuenta con el consentimiento informado de sus representantes legales o tutores.

Los instrumentos. Los instrumentos utilizados en este estudio son explicados a continuación:

Ficha de observación contextualizada. Este instrumento fue diseñado *ad hoc* por el equipo investigador para supervisar las prácticas de lectura dialógica en línea. La ficha contiene información pedagógica sobre el objetivo de aprendizaje en el marco de la asignatura Literatura y Lenguaje, y las voces de los participantes respecto a los textos leídos. Este instrumento fue evaluado por un panel de expertos en los campos de Literatura universal, Educación, Comunicación, y Psicología educativa, quienes están afiliados a una institución pública de educación superior de Ecuador. Los expertos recomendaron reducir los 16 ítems de la versión propuesta a 12 ítems de la versión final. Además, se sugirió que se evaluara la expresión oral de los participantes mediante las categorías: (1) fluidez, (2) pronunciación, (3) uso de vocabulario y (4) argumentación de las ideas.

Grupo Focal. La guía del grupo focal fue una adaptación del instrumento elaborado por la Oficina Regional Europea de la OMS reconocido como *Snapshot Monitoring (COSMO): Monitoreo del conocimiento, las percepciones de riesgo, los comportamientos preventivos y la confianza pública en el brote actual de coronavirus (Monitoring knowledge, risk perceptions, preventive behaviours, and public trust in the current coronavirus outbreak)*. Este instrumento incluye el análisis de dificultades que tuvieron los participantes para ejecutar las actividades de lectura, y las estrategias utilizadas para su superación. Para la evaluación del instrumento se acudió a un panel de expertos en los campos de Investigación educativa, Psicología y Comunicación humana, adscritos a universidades públicas de Ecuador. La versión inicial de la guía de grupo focal contenía 14 preguntas, que fueron reducidas a 10 por sugerencias del panel de expertos.

Entrevista a profundidad. Consiste en una guía que contiene 7 preguntas relacionadas con la evolución de la convivencia y afectividad del alumnado durante el confinamiento. Se realizaron entrevistas con cinco estudiantes, quienes aceptaron libremente responder preguntas sobre su vida durante el año 1 de pandemia por covid-19, tales como las implicaciones de salud de los miembros de la familia, el impacto del distanciamiento físico en sus relaciones de amistad, compañerismo y vida social, y aspectos afectivos de la convivencia en confinamiento. Las entrevistas se ejecutaron mediante una aplicación de teleconferencia.

Procedimiento

Las etapas que fueron seguidas en esta investigación son:

- a. Etapa 1. Organización del estudio con la institución educativa participante. La institución educativa se localiza en el cantón Manta. Una vez que se obtuvieron los permisos necesarios se inició el proceso de recolección de información.
- b. Etapa 2. Ejecución de la observación contextualizada. Esta etapa consistió en realizar observaciones durante la ejecución de la TLD en línea. Las observaciones se ejecutaron antes, durante y después de las clases. El número de clases observadas fue de 20 horas en relación con las regulaciones y protocolos de la institución.

- c. Etapa 3. Ejecución de los grupos focales. Las sesiones para los grupos focales se ejecutaron mediante la aplicación zoom durante la emergencia global sanitaria por la pandemia de covid-19. Se decidió administrar el grupo focal a dos grupos compuestos por siete alumnos destacados. Los grupos focales se ejecutaron desde los hogares de cada alumno después de las clases. El tiempo máximo requerido para completar los grupos focales fue de 55 minutos.
- d. Etapa 4. Administración de la entrevista a profundidad. Este instrumento se ejecutó siguiendo las regulaciones internacionales para la prevención de contagios del covid-19 entre mayo y julio de 2021. El instrumento utilizado fue una entrevista diseñada por el equipo investigador y su ejecución se realizó mediante la aplicación Zoom.
- e. Etapa 5. Los análisis categoriales de la información recogida en los participantes siguieron un árbol de categorías que midieron la comunicación horizontal y otros estilos de comunicación.
- f. Etapa 6. La redacción del manuscrito correspondiente a la investigación ejecutada fue la última etapa.

Normas éticas

Para la ejecución del proyecto de investigación se siguió las Normas Éticas de Investigación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Entre los principales aspectos aparecen: firma del consentimiento informado por parte de los padres o representantes legales de los participantes, a quienes se explicó sobre los objetivos de esta investigación y el derecho que tienen de abandonar el proceso en el momento en que ellos lo consideren necesario. Los investigadores protegen la identidad de las personas e instituciones participantes, el manejo de la información colectada de manera reservada y resguardada durante 7 años por parte del investigador líder. La utilización de la información colectada y resultados de la investigación solo podrá ser utilizada para fines educativos y jamás se permitirá la comercialización de los datos generados en este estudio.

4. Resultados y discusión

A continuación se exponen los resultados obtenidos en esta investigación organizados en las dimensiones (1) destrezas del siglo XXI y (2) Gestión de las emociones.

- 1. Las voces de los participantes recogidas en las entrevistas a profundidad respecto a la pertinencia del uso de la TLD son presentadas en la tabla 1.

Tabla 1. Análisis de las voces de los participantes en torno a la pertinencia de la tertulia

Dimensiones	Evidencias
Pensamiento crítico Diálogo horizontal	V1.0:40". "Las tertulias me parecieron importantes. También desde el punto de vista que tuve al ser moderador. Ver los diferentes criterios, podría decir opiniones sobre las diferentes obras que hemos estado tratando, leyendo, comprendiendo. Todos vamos aprendiendo juntos. Nadie es mejor que otro. Opinamos con libertad, pero siguiendo orden y respetando las opiniones de todos los compañeros y compañeras."
Contención emocional	V1.1:30" "Así, mediante una sana lectura comprensiva. Especialmente, reconocer aquellas obras literarias ecuatorianas que, en lo personal, yo desconocía. En este modelo de aprendizaje nos da la pauta de exponer mis ideas sin que nadie se burle de mí. Las tertulias han hecho que me sienta mejor. He expresado lo que siento y he visto que no soy la única persona que ha sufrido porque un familiar se contagió."
Pensamiento crítico	V1.3:00" "Yo espero que sigan implementando estas actividades para las futuras generaciones, ya que es una estrategia muy divertida y práctica. Ayuda a muchas personas a ser más abiertas, dar tu opinión y que esta sea respetada. Yo pienso que las TLD han permitido que pongan las cosas en una dimensión más clara respecto a los riesgos de la pandemia".
Comunicación horizontal	V1.5:10" "Como estudiante entramos un poco más en confianza al leer, entender, e interpretar un texto y relacionarlo con temas de actualidad. Creo que estas tertulias sí influyeron bastante en mi estado emocional, me ayudaron a estar en confianza con mis compañeros, y me alegro mucho que las hayan puesto en práctica en el confinamiento".
Contención emocional	V1.5:10" "Me gusta que mi profesora me escuche, me ayude en estos momentos difíciles para todas las familias del mundo. Muchos han perdido familiares, amigos y conocidos. Me siento bien porque en mi casa nadie me pone atención. Allí todos están estresados, preocupados, deprimidos por el tema coronavirus. Es un alivio tener estos encuentros, estos espacios que son dedicados para dialogar acerca del tema escogido y relacionarlo con nuestro entorno. Estoy muy feliz cada vez que tengo la oportunidad de comentar, de dar mi opinión acerca del tema que se está tratando, y lo más interesante es que mi opinión es respetada por los demás".

Fuente: Tertulia dialógica literaria, julio,2020.

Las evidencias ratifican la utilización de la TLD como una herramienta valiosa que aporta un nuevo significado al proceso formativo de personas de diferentes edades y orígenes, en diversas naciones de Iberoamérica; donde el diálogo horizontal y la democracia en el proceso emergen como una de sus principales características (García-Carrión *et al.*, 2016). El aporte de la TLD supera el conocimiento de una obra clásica de la literatura universal, pues, tanto en las etapas organizativas como en la etapa de la discusión, se promueve el trabajo participativo y solidario (Flecha y Álvarez, 2016). En este punto,

Mercer *et al.* (2016) argumentan que a partir del contexto del aprendizaje dialógico es posible estimular la participación y fortalecer el proceso comunicativo entre el alumnado y profesorado, donde la apertura a la diversidad se ratifica como una competencia que aporta a la construcción de lazos de cooperación duraderos en el tiempo (Berniz y Miller, 2017).

Gestión de las emociones mediante la tertulia dialógica literaria

El árbol categorial utilizado para el análisis de los diálogos recogidos durante dos TLD presenta como principal categoría la “significancia”, definida como la coherencia entre las expresiones emitidas y su nivel de conclusión (García Negroni, 2016). La significación de una frase “está constituida por las relaciones que ella mantiene con las otras oraciones de la misma lengua” (Ducrot en García Negroni, 2016, p. 6). Por lo tanto, en el análisis se considera la semántica argumentativa (significado) y los niveles de las relaciones sintagmáticas que, desde la teoría de la argumentación lingüística, se concreta en la claridad del argumento y la conclusión. Las subcategorías trabajadas en este análisis están dadas por los niveles: profundo, moderado y leve, los que se vinculan con los niveles de bienestar sentidos por las personas que participan en las tertulias durante el tiempo del confinamiento (véase tabla 2).

Tabla 2. Análisis de las voces de los participantes que emergen en la tertulia

Obra: Cien años de soledad. Capítulo 3: “La peste del insomnio”	
Evidencias	Significancia
V4. 1':10" - “Yo encontré en la página 21 del capítulo 3 que dice – Tan eficaz fue la cuarentena que llegó el día en que una situación de emergencia se dio por cosa natural y se organizó la vida, de tal forma que el trabajo recobró su ritmo y nadie volvió a preocuparse por la inútil costumbre de dormir (la pandemia del insomnio).”	Significancia, coherencia profunda.
V4.3':00" - “Me pareció interesante cómo el personaje José Arcadio iba a cambiar de rumbo a pesar de que Úrsula (su novia) pensaba que él iba a estar con ella siempre, pero no. Arcadio tenía otra mentalidad y se desvió del camino de Úrsula. Pienso que esto ha de causar mucho dolor.”	Significancia, coherencia superficial.
V4.4':30" - “Nadie, absolutamente nadie, se merece ser traicionado por la persona que ama. Qué feo esa forma de tratar a alguien. Como digo: esto suele pasar en la vida cotidiana muchas veces... pero ¡en mi caso no me ha pasado! Es feo que las personas se dejen llevar por los sentimientos negativos, porque primero hay que pensar antes de actuar”.	Significancia, coherencia superficial.
V5.7':00" - “Me gustó la parte en que un personaje había muerto, entonces lo volvieron a revivir y me gustó tanto, porque yo sentí la emoción de José Arcadio cuando pudo ver a aquella persona que pensó muerta. Me gustó mucho esa parte. Me emocionó mucho. Si así se pudiera revivir a la gente que está muriendo por la pandemia en pleno siglo XXI. Parece que la ciencia no pudiera contra los virus.”	Significancia, coherencia profunda.

V5.8':30" - "En la página 85 del libro dice: La casa se llenó de amor. Aureliano (personaje) expresó en versos que "no tenían ni principio ni fin". Los versos que escribía en los ásperos pergaminos que le regalaba Melquíades (otro personaje), en las paredes del baño, en la piel de sus brazos y en todos, aparecía Remedios (la mujer que amaba). Remedios en el aire, en el río, en todas partes. Yo imagino que el verdadero amor es tan fuerte que uno siente la compañía de la persona que amas, aunque no la puedas ver por meses debido a la pandemia."	Significancia, coherencia profunda.
V5.4':30" - "Fue una enfermedad que azotó al pueblo de Macondo, la enfermedad del insomnio. La cual hacía que los habitantes perdieran la memoria. Lo interesante es que llegó Melquíades, quien era un gitano, pero que en el primer capítulo había fallecido. Y aquí, de repente, aparece en la puerta de José Arcadio Buendía, dándole una fórmula para que él pudiera recuperar la memoria. Recordar a las personas, aunque hayan muerto, es una manera de que estén vivas."	Significancia, coherencia profunda.
V6.4':30" - "Escogí este párrafo porque, aquí, José Arcadio trata de hacer algo para que el pueblo se sienta a gusto y no como era al principio, que él quería todos los privilegios. Este libro que leímos me recuerda a mi abuelo que está enfermo. Mi abuelo siempre hace cosas y favores a los demás. No quiero que muera."	Significancia, coherencia profunda.
V6.4':30" - "Mi mamá está enferma. Estamos muy preocupados. Mi papá fue a trabajar dos días y una semana después ya se había contagiado con covid-19. Yo estoy muy asustado. No quiero que les pase nada malo."	Significancia, coherencia profunda.
V6.4':30" - "Nosotros tuvimos que volver a casa de mis abuelitos, pues mi papá tuvo que cerrar el negocio. No se vendía nada y había muchos gastos que cubrir. Decidió cerrar y no teníamos plata para pagar el arriendo"	Significancia, coherencia profunda.

Fuente: Tertulia Dialógica Literaria, julio, 2020

El alumnado requiere de ambientes de aprendizaje favorables para lograr expresar su pensamiento respecto a las relaciones que emergen (Ben-David y Pollack, 2019). Así, la evidencia muestra madurez de los integrantes de la comunidad educativa ante los hechos dolorosos que emergieron durante el periodo de confinamiento en el estuvieron para reducir los contagios de la pandemia por covid-19.

Los participantes muestran claridad en las formas de pensamiento crítico, ya que priorizan la salud de los familiares y la propia al quedarse en casa. Sin embargo, los docentes requieren de procedimientos que refuercen la función de consejería (Lawrence, 2019), lo que resulta pertinente al afrontar como sociedad situaciones que para la mayor parte de la población fueron desconocidas.

Llongueras Aparicio y Casas Pardo (2019) argumentan que la construcción de la identidad de los docentes es relevante al trabajar sus propias emociones y procesos resilientes, causados por múltiples conflictos y frustraciones que emergen en su cotidianidad (Henry, 2019). Por su parte, Gkantona (2019) sostiene que el diálogo franco prepara el camino para el surgimiento de relaciones basadas en el compartir de emociones positivas, como

la felicidad y la esperanza, tal como ocurre en los encuentros entre amigos, en los que se intercambia experiencias y conocimientos (Nageotte y Buck, 2020). Así, los participantes de las tertulias encuentran en este espacio de aprendizaje dialógico la oportunidad para expresar sus sentimientos y contener sus temores. El intercambio de los diálogos claramente acogió a aquellos participantes temerosos y otros molestos con la situación que se vivía. También aparecieron casos de jóvenes que sienten angustia y culpa al pensar que quizás ellos fueron quienes ingresaron el virus a casa.

Discusión

La motivación hacia la lectura persiste como reto en la sociedad, debido que los estudios realizados en el contexto escolar de la educación secundaria señalan que el alumnado presenta características y actitudes que la alejan de su práctica cotidiana. El poco hábito a la lectura que tienen los jóvenes mantiene la amenaza de reprobar una asignatura debido a la falta de dedicación, lo que la convierte en una actividad obligatoria del proceso educativo formal. Esta circunstancia persiste o se agudiza a pesar de los avances hechos por el sistema educativo y su ajuste a la educación en línea sugerida por la OMS y la Unesco a nivel global, como una medida para reducir los contagios de covid-19. En este punto, los autores de este trabajo están de acuerdo con la posición de Battro *et al.* (2016) en que una parte del alumnado lee para ser más competitivo, esto muestra motivación para la lectura en los alumnos que quieren tener el más alto rendimiento. Por ello, hay que reconocer que el acceso a la educación de calidad es un derecho humano, pero su compleja operatividad demanda esfuerzo a los gobiernos. Para los maestros, el tiempo de cada jornada diaria no es suficiente para lograr la atención personalizada e individual de cada alumno; por ello, se apuesta por la lectura como un medio para potenciar la revisión de contenidos, su interpretación y construcción de aprendizajes, lo que se aplicó de manera poco exitosa durante el confinamiento. Los estudiantes conciben a la lectura como una actividad que demanda un alto esfuerzo e incluso mucho sacrificio, lo que evidencia su falta de popularidad, especialmente entre la población joven. En tal sentido, los autores de este trabajo ratifican la posición de Lawrence (2019) y Llongueras Aparicio y Casas Pardo (2019) respecto a que la educación se ha recargado de actividades diversas en las que una parte de los estudiantes dedican gran parte de su tiempo a la lectura por responsabilidad y olvidan el placer del encuentro con un libro.

Los docentes, padres y madres de familia requieren conocer las razones del desinterés de los jóvenes hacia la lectura, que se expresa con apatía y actitudes negativas. Sin embargo, desde inicios del siglo XXI, los adultos han hecho poco por participar juntos a los más jóvenes en procesos lectores, mientras que su intervención se ha concentrado en eventos de tipo social y laboral con el fin de cubrir las necesidades materiales de sus hijos e hijas. Aquí la TLD ofrece el escenario propicio para el acercamiento afectivo de los miembros de la familia para acompañar el paso desde la niñez hacia la juventud, promoviendo una comunicación horizontal y gestión de emociones en el contexto de la pandemia.

En las tertulias literarias dialógicas se comprueba que sus participantes están motivados a continuar leyendo, por las contribuciones que generan en esos espacios y por lo que van creando con su capacidad de lenguaje, simultáneamente. Por lo tanto, se ratifica que su aporte favorece al desarrollo del lenguaje en personas de todas las edades (García-Carrión, 2020), pero, sobre todo, se trata de una herramienta capaz de crear ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la aceptación de las diferencias, el diálogo igualitario y la convivencia pacífica.

5. Conclusiones

Sobre la base de la revisión literaria y los hallazgos obtenidos, los autores de este estudio declaran haber logrado sus objetivos. Se concluye que la tertulia literaria dialógica ha demostrado su eficiencia en la motivación a la lectura participativa y en el desarrollo de la expresión oral, pero desde espacios de encuentro que hacen uso de la tecnología educativa. Se originó en procesos emancipadores de comunidades vulnerables de España y su utilización con fines didácticos se ha extendido en Iberoamérica, en la última década. Sin embargo, a pesar de su relevancia, en Ecuador es escasa su práctica y se ha investigado poco respecto a sus beneficios, situación que revaloriza la importancia de este trabajo y promueve su utilización. Por lo tanto, se invita a los investigadores educativos a utilizar esta didáctica y a ejecutar procesos de investigación en torno a la medición de sus impactos en otros niveles educativos. En esta investigación se han analizado las características de la tertulia literaria dialógica y su contribución en la construcción de espacios horizontales de encuentro, que han favorecido la gestión de las emociones de estudiantes de educación secundaria de Manabí durante la pandemia por covid-19. En este contexto, los participantes expresaron significados profundos con relación a los estados socioafectivos que la pandemia causó en las familias y comunidades, debido al distanciamiento social.

Los resultados de este estudio evidencian cambios favorables en las dimensiones de comunicación horizontal, pensamiento crítico y gestión de las emociones. Se trata de destrezas del siglo XXI que aportan al desarrollo individual y colectivo de todos los participantes. Para finalizar, se destaca su pertinencia como espacio de encuentro social que contribuye a la contención emocional de las personas que permanecen en confinamiento y se invita a otros investigadores a ejecutar nuevos estudios en esta línea de investigación.

Agradecimientos: Este trabajo expresa agradecimiento al Grupo FARO cuya gestión ha permitido vivir las experiencias de las tertulias dialógicas literarias en Ecuador. Se agradece también a la Red de investigación Lectura y Escritura Académica para el desarrollo sostenible (LEA) con sede en la ULEAM. Además, este trabajo se suscribe en el proyecto de investigación titulado *Comprensión Lectora y Escritura Académica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador*.

6. Referencias bibliográficas

- Aguilera, A., Prados, M. M. y Gómez del Castillo, M. T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 249-267.
- Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C. y Schubert, T. (2018). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *Offender therapy and comparative criminology*, 62(4), 1043-1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Badia, A., Liesa, E., Becerril, L. y Mayoral, P. (2020). A Dialogical Self Approach to the Conceptualization of Teacher-Inquirer Identity. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 865-879.
- Battro, A. M., Fischer, K. W. y Léna, P. J. (2016). *El cerebro educado: Ensayos sobre la neuroeducación*.
- Ben-David, Y. y Pollack, S. (2019). Collaborative, Multi-Perspective Historical Writing: The Explanatory Power of a Dialogical Framework. *Dialogic Pedagogy*, 7(1). 89-100
- Berniz, K. y Miller, A. (2017). English Language Support: A Dialogical Multi-Literacies Approach to Teaching Students from CALD Backgrounds. *Journal of Pedagogy*, 8(2), 101-120.
- Bonilla Vergara, Ángela M., Triana Guerra, A. C. y Silva Monsalve, A. M. (2021). Club Virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 85(1), 117-133. <https://doi.org/10.35362/rie8514016>
- Colmenero, M.J., y Pegalajar, M.C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: Construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29(1), 165-189.
- Contreras, J. y Chapetón, C. (2017). Transforming EFL Classroom Practices and Promoting Students' Empowerment: Collaborative Learning from a Dialogical Approach. *Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 135-149.
- Chocarro de Luis, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 13. (Especial de noviembre), 219-229.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.

- Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Lenguaje y Sociedad*, 13 (1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302>
- Foncillas, M., Santiago-Garabieta, M., & Tellado, I. (2020). Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un Estudio de Caso a través de las Voces y Dibujos Argumentados del Alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205-225. doi: 10.447/remie.2020.5645
- García, C., Gairal, R., Munté, A. y Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home childcare: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. doi: 10.1111/cfs.12384
- García-Carrión, R., Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón Gallego, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Revista Padres y Maestros*, 367(1). 42 - 47.
- García-Carrión, R., Villardón Gallego, L., Martínez de la Hidalga, Z. y Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships with a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996-1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- García, C., Padrós, M., Mondéjar, E. y Villarejo, B. (2017). The other women in dialogic literary gatherings. *Research on Ageing and Social Policy*, 5(2), 181-202. doi: 10.4471/rasp.2017.2660
- García Negroni, M. (2016). Argumentación lingüística y polifonía enunciativa, hoy. Tópicos del Seminario, 35(1), 5-21.
- Grupo Faro (2019, 16 de julio). *Finaliza el ciclo escolar con la integración de familiares y estudiantes en Tertulia Literaria Dialógica*. Recuperado de: <https://grupofaro.org/finaliza-el-ciclo-escolar-con-la-integracion-de-familiares-y-estudiantes-en-tertulia-literaria-dialogica/>
- Gkantona, G. (2019). Creating Space for Happiness to Emerge: The Processes of Emotional Change in the Dialogical Stage M. *Journal of Guidance & Counselling*, 47(2), 190-199.
- Guzmán, S. (2019). La tertulia literaria dialógica una estrategia didáctica para disminuir el nivel de ansiedad en un grupo de estudiantes del P.E.U.L al expresarse oralmente en inglés. [tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Libre]. Repositorio Institucional. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/17770>
- Henry, A. (2019). A Drama of Selves: Investigating Teacher Identity Development from Dialogical and Complexity Perspectives. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(2). 263-285.

- Lawrence, P. (2019). Dialogical Agency: Children's Interactions with human and more-than-human. *European Early Childhood Ed. R. Journal*, 27(3), 318-333.
- Llongueras Aparicio, A. y Casas Pardo, J. A. (2019). Teachers in Retreat: The Teacher as a Dialogical Self and The Risks of an Excessive Formalization of Its Role. *Educational Philosophy and Theory*, 51(10), 1042-1050.
- López de Aguilera, G. L. (2019). Developing School-relevant Language and Literacy Skills through Dialogic Literary Gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71. doi: 10.17583/ijep.2019.4028
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación Inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Marauri Ceballos J., Villarejo Carballido, B. y García Carrión, R. (2020). Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico. *Social and Education History*, 9(2), 201-223. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4914>
- Mercer, N., Hargreaves, L. y García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipatia editorial.
- Nageotte, N. y Buck, G. (2020). Transitioning to Teaching Science in Higher Education: Exploring Informal Dialogical Approaches to Teaching in a Formal Educational Setting. *Studying Teacher Education*, 16(1). 105-122.
- Paz, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. (oct., 13, 2021)
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las lecturas literarias dialógicas. *Signos*, 43(2), 279-294.
- Ramis, M.M. (2018). Contributions of Freire's Theory to Dialogic Education. *Social and Education History*, 7(3), 277-299. doi: 10.17583/hse.2018.3749
- Rodríguez, J. (2012). *Tendencias pedagógicas*, 19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/304547>
- Ruhalhti, S., Korhonen, A. y Rasi, P. (2017). Authentic, Dialogical Knowledge Construction: A Blended and Mobile Teacher Education Prog. *Educational Research*, 59(4). 373-390.
- Salceda, M., Vidu, A., Aubert, A. y Roca, E. (2020). Dialogic Feminist Gatherings: Impact of the Preventive Socialization of Gender-Based Violence on Adolescent Girls in Out-of-Home Care. *Social Sciences*, 9(8),138-158. <https://doi.org/10.3390/socsci9080138>

- Salmerón, M. y Villafuerte-Holguín, J. (2019). Los logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras. *REFCaE*, 7(1), 1143-166.
- Saracco, S. (2016). Learning from Childhood: Children Tell Us Who They Are through Online Dialogical Interaction. *International Journal for Transformative Research*, 2(1), 3-8
- Soler, M. (2015). Biographies of "invisible" people who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839-842. doi: 10.1177/1077800415614032
- Tacca, D.R., Cuarez, R. y Quispe, R. (2020). Habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria, *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>Tobón, S. (2014).
- Villafuerte Holguín, J., Intriago, E. y Romero, A. (2017). E-Círculo Literario aplicado en la clase de inglés. Una innovación educativa después del terremoto de 2016 en Ecuador. *Revista Apertura*, 9(2), 54-73. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.1013>
- WHO Regional Office for Europe (2020). COVID-19 Snapshot Monitoring (COSMO): Monitoring knowledge, risk perceptions, preventive behaviours, and public trust in the current coronavirus outbreak. Copenhagen: WHO Europe.
- Woo, J. G. (2019). Revisiting the Analects for a Modern Reading of the Confucian Dialogical Spirit in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(11). 1091-1105.

Capítulo 7. Ambiente Montessori en el aprendizaje de cuerpos geométricos y redondos

José Delgado Fernández

jrdelgado66@utpl.edu.ec

Universidad Técnica Particular de Loja

ORCID: [0000-0002-9176-7666](https://orcid.org/0000-0002-9176-7666)

Cristina Isabel Vivanco Ureña

civivanco@utpl.ec

Universidad Técnica Particular de Loja

Resumen

Con el transcurrir de los tiempos, la enseñanza de la matemática ha sido un tema importante en la investigación educativa, pues se han buscado formas de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Se han indagado y creado distintas estrategias metodológicas para impartir esta asignatura en cualquier nivel educativo, y se ha motivado a los alumnos a mejorar su rendimiento académico, el cual -según informes de PISA, INEVAL, y según los registros de calificaciones de los docentes- suele ser bajo. El método Montessori tiene sólidos resultados socioemocionales y académicos en los estudiantes, uno de sus elementos primordiales es el ambiente Montessori, preparado y propiciado por el guía. La presente investigación tiene como objetivo establecer la influencia del ambiente Montessori en el aprendizaje de cuerpos geométricos y redondos. Se empleó una metodología cualitativo-cuantitativa, de tipo descriptivo, con un diseño de investigación de campo y transversal. La muestra estuvo compuesta por 9 estudiantes y el instrumento fue una encuesta de satisfacción. En los resultados más relevantes se observa que los estudiantes reconocen, diferencian y discriminan los diferentes cuerpos geométricos gracias al ambiente de trabajo propiciado. En conclusión, el ambiente Montessori sí influyó en el aprendizaje de cuerpos geométricos y redondos, puesto que permitió el dominio de los aprendizajes requeridos, DAR (9,57/10) según la escala de calificaciones del Ministerio de Educación También fortaleció las relaciones interpersonales y con la naturaleza.

Palabras clave: método Montessori, medio ambiente, aprendizaje, matemática

1. Introducción

La didáctica de la matemática ha sido investigada con el objetivo de propiciar un aprendizaje significativo en el estudiante (Cantoral, 2010; D'more, 2005; Reyes, 2020; Barriga, 2002). En ese sentido, los docentes han buscado estrategias metodológicas para adquirir las destrezas necesarias en la asignatura que imparten.

Según el informe emitido por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL, (2018) sobre PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) para el desarrollo en Ecuador, fueron considerados alumnos de 8vo año de Educación General Básica nacidos en 2002. De acuerdo con este instrumento, el desempeño promedio de Ecuador es de 377, esto indica las graves dificultades que tienen muchos estudiantes para desenvolverse en situaciones que requieren la capacidad de resolver problemas matemáticos. El 70,9% de los estudiantes de Ecuador no alcanzan el nivel 2, categorizado como el nivel de desempeño básico en matemáticas, frente al 23,4% de los estudiantes de países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE; al 69,5% de estudiantes de países de los Acuerdos de Libre Comercio, ALC; y el 88,1% de estudiantes de los países que participaron en PISA-D. Entre los estudiantes con desempeño bajo en Ecuador, el 21% se encuentra en el nivel 1a, y solo es capaz de realizar tareas rutinarias en situaciones bien definidas, en las que la acción requerida es casi siempre obvia.

Es notorio que el rendimiento de los estudiantes en matemática es preocupante. Por ello, el presente estudio busca establecer el aporte que brinda el medio que rodea al estudiante y cómo este influye en el aprendizaje de la matemática, dado que le propicia espacios para relacionar el aprendizaje del aula con situaciones del medio.

Una de las metodologías que buscó mejorar el aprendizaje de los estudiantes fue la de María Montessori a inicios del siglo XX. Se caracteriza por la independencia, la libertad con límites, y respeto por el desarrollo físico y social del niño; se reconoce la importancia de la actividad dirigida por el niño y la observación por parte del adulto; el niño se desarrolla a través de un trabajo libre con materiales didácticos. El objetivo de este método es desarrollar el potencial del niño en un ambiente estructurado que se denomina Ambiente Montessori (Palacios, 2018).

En la provincia de Loja, Ecuador, en la reserva natural privada El Madrigal-Podocarpus, se encuentra la Escuela de Educación Básica Particular Amauta, que fue creada con una propuesta de educación personalizada, ambientalista e inclusiva; motivadora para estudiantes, padres y maestros. Se trabaja en el desempeño integral de los estudiantes, quienes desarrollan proyectos, investigan, interactúan entre sí de manera cooperativa en un ambiente de confianza y de respeto mutuo, considerando la capacidad de aprender a su propio ritmo.

El ambiente del área de Matemática es amplio, iluminado, ordenado y limpio, con material concreto y de escritorio para el desarrollo de las actividades, así como juegos didácticos acordes a la asignatura; cuentan también con espacios abiertos, es decir, un solo espacio separado por armarios. El mobiliario está adecuado al tamaño de los alumnos, quienes se encuentran ubicados alrededor del guía, que no tiene un escritorio fijo.

A partir de esto se ha propuesto la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye el ambiente Montessori en el aprendizaje de cuerpos geométricos y redondos en los estudiantes del 8vo año?

La presente investigación tiene como objetivo establecer la influencia del ambiente Montessori en el aprendizaje de cuerpos geométricos y redondos en los estudiantes del 8vo año de Educación General Básica de la Escuela Particular Amauta de la ciudad de Loja, en el año 2020. Este estudio se desarrolla en tres apartados: las bases conceptuales tanto del ambiente Montessori como del aprendizaje; la metodología de trabajo, y, por último, los resultados y las conclusiones.

2. Revisión de Literatura

2.1. Método Montessori

El método Montessori es un método educativo, se caracteriza por la independencia, la libertad con límites, y respeto por el desarrollo físico y social del niño. Reconoce la importancia de la actividad dirigida por el niño y la observación por parte del adulto. El niño se desarrolla a través de un trabajo libre con materiales didácticos. El objetivo de este método es desarrollar el potencial del niño en un ambiente estructurado. (Palacios, 2018)

El artífice del conocimiento es el estudiante dado que se busca desarrollar al máximo su potencial con solo una guía de parte del docente, quien observa y propicia el conocimiento a través de material previamente seleccionado en un ambiente que guarda relación con su proceso de aprendizaje. El estudiante tiene una educación libre que, más que cumplir, busca su felicidad y desarrollo espontáneo, pues es él mismo quien lleva el ritmo del aprendizaje.

2.2. Ambiente Montessori

El ambiente Montessori se refiere al medio que rodea al estudiante y al material didáctico utilizado para construir el conocimiento (Rodríguez, 2013; Barragán y González, 2010).

En este ambiente, los materiales y los libros están ubicados en estanterías accesibles, por su dimensión, al estudiante; se muestra armonía, belleza, simpleza, orden y limpieza, lo cual presenta un calor de hogar. De esta manera, para Lillo (2020), el ambiente Montessori es un lugar funcional, vinculado a la realidad de una vida en comunidad.

Las principales características del ambiente Montessori son: mobiliario acorde con el tamaño de los estudiantes; dividido por áreas del conocimiento; rodeado de naturaleza; amplio, limpio y ordenado; los materiales didácticos están adecuados a cada área del conocimiento, debidamente organizados, en buen estado y con su propio control de errores.

2.3. Aprendizaje significativo

Aunque este tipo de aprendizaje significativo fue definido por Ausubel, se presenta aquí un concepto propuesto por Rodríguez (2014, p. 3):

Significa que los contenidos que se van a manejar deben responder de manera precisa a la experiencia del alumno, al conocimiento previo y relevante que le permita ligar la nueva información con la que ya posee, permitiéndole reconstruir a partir de la unión de las dos informaciones.

Este aprendizaje establece un puente entre lo que ya se conoce y lo nuevo por aprender, este tendrá efecto siempre y cuando los anteriores conocimientos hayan sido interiorizados por los estudiantes.

2.4. Aprendizaje de cuerpos geométricos y redondos

Los cuerpos geométricos estudiados fueron en primera instancia los poliedros, definidos por Ministerio de Educación (2020, p. 114) como cuerpos geométricos limitados por cuatro o más polígonos. Sus respectivos elementos son caras, aristas y vértices. Posteriormente se estudió los poliedros regulares, que son aquellos que tienen todas sus caras iguales, cubo o hexaedro, tetraedro, octaedro, dodecaedro e icosaedro. Luego, los tipos de poliedros, que son prismas, clasificados según la forma de sus caras laterales y según la forma de sus bases, y pirámides, clasificadas como triangulares, rectangulares, pentagonales, hexagonales, etc., o en cóncavas y convexas, según el tipo de polígono de la base. Y también los cuerpos redondos, definidos como “sólidos que tienen al menos una cara curva. También se denominan sólidos de revolución porque se generan haciendo girar una figura plana alrededor de una recta que se llama eje de rotación o eje de giro” (ME, 2020, p. 124). Se aprendió el cilindro, cono, tronco de cono, esfera y casquete de una esfera.

3. Metodología

La investigación tiene un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo, y es de tipo descriptivo, dado que su propósito fue observar y describir el nivel de logro alcanzado por los estudiantes del 8vo grado de la escuela Amauta, al trabajar objetos matemáticos dentro de un ambiente Montessori.

La población estuvo compuesta por nueve estudiantes, es decir la totalidad de los participantes del 8vo grado de la Escuela de Educación Básica Amauta, en la ciudad de Loja, Ecuador. Estos nueve estudiantes han participado con el consentimiento de sus padres, además tuvieron el compromiso de colaborar con todos los aspectos de la investigación. Se contó con tres expertos del método Montessori, dos con más de 10 años de experiencia, y una fundadora de la escuela, quienes sirvieron de colaboradores y validadores del instrumento de recolección de datos. El tiempo en el cual se desarrolló la investigación estuvo comprendido entre octubre de 2019 y febrero de 2020. Se aplicó una encuesta de satisfacción, constituida por 15 ítems de escala de tipo Likert que midieron los siguientes criterios: ambiente de trabajo, materiales, y apropiación del conocimiento. La escala es de 5 opciones desde muy satisfechos hasta muy insatisfecho, que los estudiantes responden con total libertad y sin ningún tipo de sesgo.

El proceso de la investigación fue impartir clases dentro de un ambiente Montessori, con estrategias del método Montessori, durante la unidad cuerpos geométricos y redondos del 8vo año de EGB. Finalmente se aplicó el instrumento y se obtuvo el promedio de calificaciones concernientes a la unidad trabajada. Luego, se sistematizó la información con estadística descriptiva y se elaboró el informe de resultados.

4. Resultados y discusión

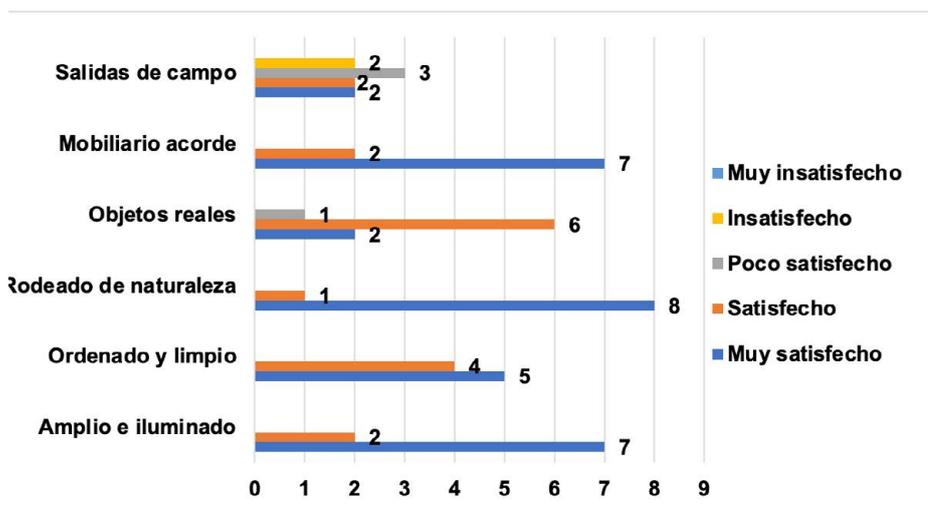
La tabla 1 resume el rendimiento de los estudiantes según la Escala de Calificaciones del Ministerio de Educación en donde se describen la frecuencia y porcentaje de la ubicación de los estudiantes en cada una de las alternativas de esta escala, según las calificaciones obtenidas durante las actividades de la propuesta planteada para el aprendizaje de los cuerpos geométricos y redondos, en un Ambiente Montessori.

Los resultados arrojan que el 100% de los estudiantes obtuvieron calificaciones entre 9 y 10 puntos, y que el promedio grupal fue de 9,59, lo cual los califica en la categoría DAR; es decir que lograron un dominio de los aprendizajes requeridos para la unidad de cuerpos geométricos y redondos, cuya destreza según el Currículo Nacional propuesto por el Ministerio de Educación (2016) fue **M.4.2.20.** para construir pirámides, prismas, conos y cilindros a partir de patrones en dos dimensiones (redes), con el fin de calcular el área lateral y total de estos cuerpos geométricos.

Tabla 1. Ubicación de las calificaciones en la Escala de Calificaciones

Calificaciones (Puntos)	Estudiantes		Escala de Calificaciones	Promedio Grupal	Escala del Grupo
	No.	%			
< 4	0	0	NAAR	9,59	DAR
4,01-6,99	0	0	PARA		
7-8,99	0	0	AAR		
9-10	9	100	DAR		

Figura 1. Ambiente Montessori

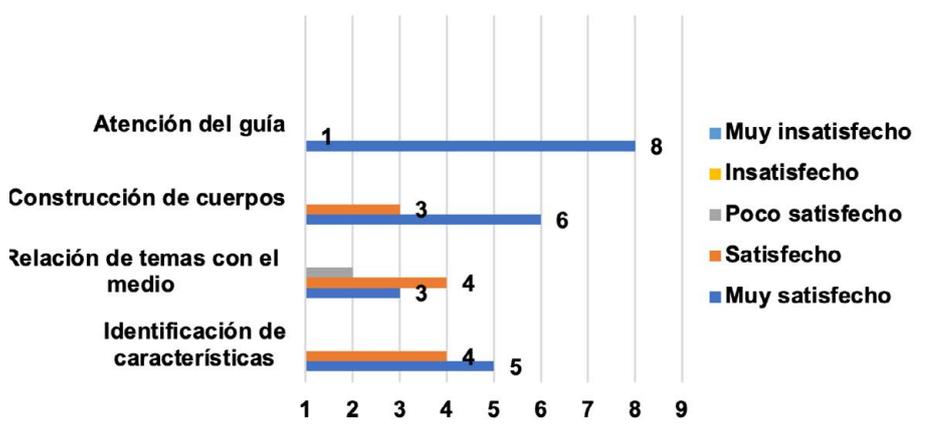


Los datos estadísticos indican que al participar de las salidas de campo organizadas por la guía de la asignatura, los estudiantes identificaron cuerpos geométricos y redondos principalmente en la vegetación, sin embargo, se sintieron (3) poco satisfechos y (2) poco insatisfechos, debido a que la actividad fue muy limitada, como ellos disfrutaban mucho de esto, la falta de tiempo les causó un poco de insatisfacción. Miranda *et al.* (2015, p. 161) insisten en la integración curricular del espacio exterior y subrayan “la importancia de valorar el espacio exterior escolar como un recurso pedagógico muy útil que puede influir positivamente en el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas”.

En cuanto al mobiliario disponible en el área de Matemática, se sienten en su mayoría muy satisfechos. El mobiliario es de madera y ajustado al tamaño de los estudiantes para buscar su comodidad, se trata de una característica primordial del ambiente Montessori que busca acoplarse a las necesidades y requerimientos de los estudiantes. En cuanto a la realidad de los objetos, seis de nueve estudiantes están satisfechos porque han podido manipular los cuerpos geométricos y redondos, no solo verlos en imágenes sino apreciarlos de cerca, permitiendo un contacto directo con el objeto de estudio. Los materiales Montessori, que son de madera y tamaño adecuado, admiten desarrollar los sentidos del estudiante aportando en su proceso de aprendizaje, permitiéndoles reconocer, diferenciar y apropiarse de los cuerpos geométricos y redondos. Con respecto a estar rodeado de naturaleza, ocho de nueve estudiantes se sintieron muy satisfechos dado que la escuela se encuentra en medio de una Reserva Ecológica, lo que permite su contacto directo con la naturaleza, indicador característico del ambiente Montessori. Estar rodeados de objetos reales le da al estudiante la oportunidad de desarrollar su aprendizaje en un ambiente real, y despierta en ellos el gusto por la investigación, tomar conciencia de la naturaleza, valorar los procesos y más. Con respecto a esto, Vargas (2019, p.150) manifiesta que los estudiantes formados en un ambiente preparado “son personas con un gran interés por desarrollarse en múltiples facetas”. La totalidad de alumnos manifiesta estar en un ambiente ordenado y limpio. El guía se encarga de siempre preparar este ambiente para que el estudiante observe orden en cada elemento que se encuentra

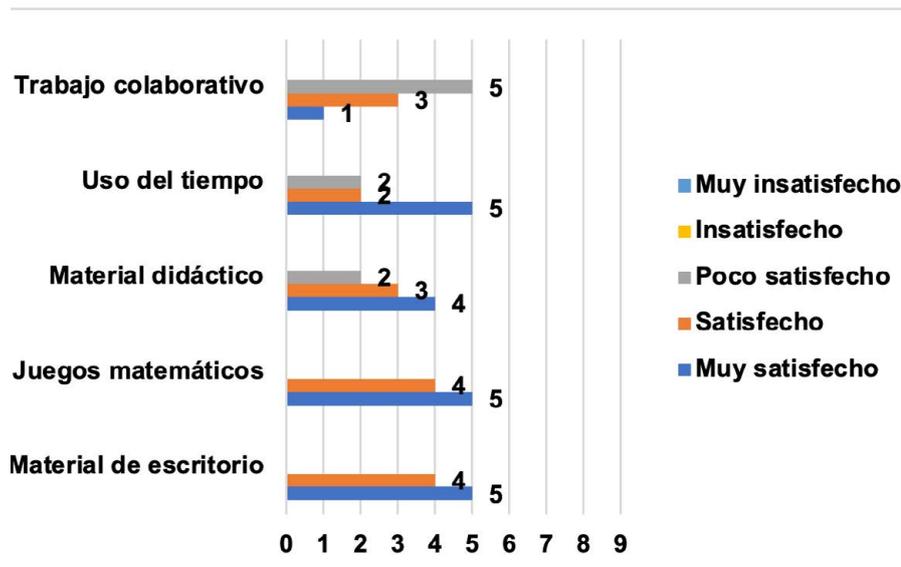
dentro del área, por ejemplo, existen canastas para ubicar cada uno de los materiales de trabajo, todo está etiquetado y distribuido por colores. Esto es beneficioso como indica Zamora *et al.* (2020), pues el ambiente es uno de los factores más importantes para lograr el aprendizaje significativo, en el sentido de que genera armonía en el proceso disminuyendo el abandono escolar. Por último, siete de nueve estudiantes se sintieron muy satisfechos con la amplitud e iluminación del área de Matemática, dado que existe lámparas justo encima de la pizarra y esto permite mayor visibilidad de lo escrito. El área se encuentra a la entrada de la escuela por lo que también recibe la luz natural.

Figura 2. Contenido



En relación a la satisfacción que tiene el alumno sobre el contenido matemático, se puede destacar que se encuentra muy satisfecho con la atención del guía. Dipp *et al.* (2008) expresan que el guía debe crear una atmósfera agradable, de modo que el estudiante se estimule a trabajar, además de presentar reglas claras y límites bien definidos, conocidos y aceptados por todos, de tal forma que los estudiantes acepten y disfruten la actividad en un clima social armonioso. En cuanto a la actividad de construir los cuerpos, la totalidad de estudiantes se encuentra satisfecho. Para la fase de construcción el guía presentó a los estudiantes moldes elaborados por ella, el estudiante los manipuló, observó y se ingenió para replicarlo y construir sus propios cuerpos geométricos y redondos. Es importante destacar que en esta etapa fueron descubriendo cómo es el desarrollo. Este aprendizaje, según Renés (2018, p. 50) "será activo cuando el estudiante sea capaz de realizar actividades de procesamiento o de creación de la información que le hagan competente y autónomo, porque él es quien aprende, el protagonista de su propio aprendizaje". En cuanto a la forma relacionar el tema con el medio, siete estudiantes están muy satisfechos o satisfechos, esto se consolidó en la salida de campo, antes de la cual se detallaron los objetos relacionados con los cuerpos estudiados y construidos, pero dos alumnos están poco satisfechos, dado que se les dificultaba reconocer estas relaciones. Por último, todos están muy satisfechos o satisfechos en cuanto a la identificación de las características, lo que indica que existió un aprendizaje de los objetos matemáticos, esto se evidencia en los resultados que se observaron al desarrollar la clase y en las calificaciones obtenidas.

Figura 3. Recursos



En cuanto a los recursos, se estudiaron varios aspectos, uno fue el trabajo colaborativo que con mayor frecuencia se marcó como poco satisfecho. En este sentido, Lillard (2019) indica que la investigación en Psicología educativa sobre el aprendizaje colaborativo y entre pares respalda esta secuencia natural Montessori de más trabajo individual a edades más tempranas en transición hacia más trabajo grupal con la edad. La investigación también respalda la eficacia de la tutoría entre pares y el aprendizaje colaborativo, aunque algunos critiquen al método porque los niños son libres de elegir con quien trabajar. Otro aspecto es el uso del tiempo donde los alumnos manifestaron estar satisfechos. Un ambiente Montessori propicia la organización y respeto del ritmo de trabajo de los estudiantes, valorando su progreso, acompañando y despejando dudas que surjan en el proceso. Además, con el material didáctico se sienten muy satisfechos, pues la guía ha preparado lo suficiente y necesario para captar su atención. Este material según García (2017), permite la actividad intelectual y el movimiento, ofrece la posibilidad de autocontrolar el error, es estructural y experimental, y permite el aprendizaje con ejercicios sensoriales, así como despierta la curiosidad del estudiante

Con respecto a los juegos matemáticos, todos los estudiantes están entre muy satisfechos y satisfechos, dado que estos desarrollan su pensamiento matemático, los motiva y evita un aburrimiento en la clase, además del juego Memories, que estuvo adecuado al tema, tienen a su disposición una gran cantidad de juegos disponibles en un armario del área de Matemáticas. Finalmente, aunque el material de escritorio fue compartido, se sintieron satisfechos y muy satisfechos con el que tuvieron disponible pues desde pequeños han sido formados con el valor de compartir y cuidar los materiales, se solicita que no traigan sus carteras de material, deben trabajar con lo existente en el área y si algo falta se recurre al área de arte donde hay acceso a mayores materiales.

5. Conclusiones

En la Escuela de Educación Básica Particular Amauta existe un ambiente Montessori: áreas amplias, iluminadas, ordenadas limpias, está es su totalidad rodeado de naturaleza, pues la escuela se encuentra dentro de una Reserva Ecológica, lo que permite que puedan realizar salidas de campo donde relacionan los temas de clase con el medio que los rodea. El espacio físico es clave en este ambiente, los alumnos tienen libertad de moverse y escoger los proyectos que deseen desarrollar, esto lleva a que su grado de satisfacción hacia el entorno sea favorable y permite una motivación al trabajo sea cual fuere la asignatura. Así mismo, las calificaciones obtenidas fueron de 9,59/10 que, según escala cualitativa del Ministerio de Educación del Ecuador, corresponde a DAR, es decir lograron un dominio de los aprendizajes requeridos para la unidad cuerpos geométricos y redondos. Todo esto permite concluir que el ambiente Montessori influye significativamente en el aprendizaje de cuerpos geométricos y redondos.

Por otro lado, observar, manipular y construir permite al estudiante identificar las características de los cuerpos geométricos y redondos, y se propicia un aprendizaje desde la elaboración de objetos concretos. A su vez explorar fuera del salón, le permite al estudiante corroborar de alguna forma que lo construido está presente en la naturaleza, o en su defecto se construye para darle una utilidad a la vida del ser humano. Al final el estudiante reconoce que estudiar este tópico matemático tiene sentido en su vida presente y futura. Valorar el hecho de poder construir un cuerpo geométrico de alguna manera le permite conseguir su nivel de logro y ayuda a entender que al final el objetivo fue cumplido, lo que influye en la personalidad del alumno.

Aún están pendientes más investigaciones del método Montessori, sobre todo en adolescentes, para corroborar su validez, tal y como en la presente investigación se ha confirmado que el método es efectivo, además despierta en los estudiantes el deseo de interactuar con el medio donde se desenvuelve, con sus compañeros y con el guía.

6. Referencias

Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2da edición). McGraw-Hill. <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C--estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Barragán, D. M., y González, G. T. (2010). *Elaboración y aplicación del material Montessori que dinamice el proceso de enseñanza-aprendizaje en las niñas del primer Grado de educación básica paralelo "A" de la escuela Elvira Ortega, del cantón Latacunga, parroquia la matriz, durante el periodo lectivo 2009-2010*. [tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/314/1/T-UTC-0305.pdf>

- Cantoral, R. (2010). ¿Qué es la matemática educativa? *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 13(3). <https://n9.cl/voy2e>
- Dipp, A., Morales, J., González, C., Rosas, G., Ruiz, E., y Flores, R. (2008). Estudio comparativo entre dos modelos pedagógicos a nivel preescolar. *Investigación Educativa Duranguense*, 4(9). <https://n9.cl/dg8n8>
- D'more, Bruno. (2005). *Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la Didáctica de la Matemática*. REVERTÉ. <https://n9.cl/aj94x>
- García, H. D. P. (2017). *Materiales Montessori: una propuesta de intervención educativa en educación infantil*. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/24608/2/garciasantanaharidian2017tfg_acceda.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2008). *Resultados de PISA para el desarrollo* http://www.evaluacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf
- Lillard, A. (2019). Shunned and Admired: Montessori, Self-Determination, and a Case for Radical School Reform. *Educational Psychology Review*, 31(4), 939-965. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3>
- Lillo, B. (2020). *El mundo. Sapos y Princesas*. El método Montessori y el “ambiente preparado” en las escuelas. <https://saposyprincesas.elmundo.es/consejos/educacion-colegio/ambiente-preparado-metodo-Montessori/>
- Ministerio de Educación (2018). *Matemáticas 8vo Grado Texto del estudiante*. Quito, Medios Públicos EP.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A., Martínez, A. y Barandiaran, A. (2015). Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria. *Participación educativa*, 4(7), 161-168. <https://books.google.es/books?id=LxGhCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Palacios, A. (2018, 12 de julio). *El Método Montessori ¿En qué consiste este famoso método educativo?*. Magisterio.com.co. <https://n9.cl/q8rkq>
- Renés Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 47-68. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.002>
- Reyes, J. P. (2020). *Métodos alternativos de enseñanza para fortalecer el aprendizaje de la matemática*. [tesis de pregrado, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio Institucional. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/23141/1/JEAN%20PIERRE%20REYES.%20Tesis%20Final.FINAL.pdf>

- Rodríguez, E. (2013). Pedagogía Montessori: Postulados generales y aportaciones al sistema educativo. *UNIR*, 67. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1911/2013_02_04_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Rodríguez, L. (2014). Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología. *Revista digital universitaria*, 15(11). <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num11/art90/art90.pdf>
- Vargas Oliva, S. (2019). Una propuesta de pedagogía libertaria en bachillerato. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 140-153. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2019.33.011>

Capítulo 8. Nuevas ecologías del aprendizaje aplicadas a la Educación Superior. Caso de estudio #ProfeGavoo

Gabriel Iñiguez¹

Universidad Técnica de Machala

ORCID: [0000-0003-0296-5239](https://orcid.org/0000-0003-0296-5239)

Laddy Quezada-Tello²

Universidad de Huelva

ORCID: [0000-0001-5717-1968](https://orcid.org/0000-0001-5717-1968)

Fernanda Tusa³

Universidad Técnica de Machala

ORCID: [0000-0002-1570-9579](https://orcid.org/0000-0002-1570-9579)

Resumen

Este capítulo del libro interpreta la teoría de las nuevas ecologías del aprendizaje a partir de un estudio de caso en la Universidad Técnica de Machala (UTMACH) por parte de un docente titular de la carrera de Comunicación, quien aplicó la narrativa transmedia en las asignaturas de Comunicación Visual y Teoría de la Imagen con estudiantes de pregrado de Cuarto y Quinto Semestre, durante el período 2020-2021. El objetivo de adentrarse en el ecosistema mediático-digital fue el de vincular activa y participativamente a los discentes en la construcción de conocimiento durante las horas asíncronas de las materias antes señaladas, en el marco de la telenseñanza dispuesta a partir de la crisis sanitaria del COVID-19. Como resultado, esa inmersión, de modo informal, lúdico y formativo, en los diversos canales transmedia de #ProfeGavoo mejoró notablemente la participación de los alumnos, la democratización de opiniones y el intercambio de criterios en sesiones de clase, pero lo más importante es que, de forma autónoma, los estudiantes empezaron a crear sus propios contenidos, y así se configuró una cultura colectiva de participación en los entornos digitales. Finalmente, en este artículo se recomienda al cuerpo docente tener en consideración la teoría de las nuevas ecologías del aprendizaje para transferir estas buenas prácticas pedagógicas en beneficio del alumnado.

Palabras clave: ecosistema mediático-digital, ecologías del aprendizaje, aprendizaje informal, narrativa transmedia.

1. Introducción

En el escenario de la nueva normalidad las innovaciones tecnológicas y los cambios en el consumo y procesamiento de la información caracterizan a la cibersociedad y a la vida digitalizada (García-Peñalvo, Bello, Domínguez y Romero Chacón, 2019), más aún en una coyuntura de confinamiento y aislamiento social, donde las cifras de conectividad aumentaron de forma considerable.

Los entornos virtuales han auspiciado la proliferación de medios digitales idóneos para el intercambio abierto de conocimiento, en un contexto de aprendizaje informal (Jenkins, Ito y Boyd, 2016). De hecho, los docentes en el marco de la educación virtual han tomado las redes sociales como espacios de formación alternativa, con el objetivo de adaptarse a la generación *centennial* y demostrar que la educación también evoluciona con la modernidad (García-Peñalvo, Bello, Domínguez y Romero Chacón, 2020).

Al respecto, varios educadores se han interesado por el estudio de las ecologías de aprendizaje y su impacto en la sociedad de la información, las cuales han permitido a los agentes educativos difundir un conocimiento especializado de forma altamente interactiva, lúdica y con una estética visual de calidad (Aguaded, 2016).

Autores como Cobo y Moravec (2011) apuntan a que cuando exista alguna forma de capitalizar lo aprendido habrá mayor interés por mantenerse en el *loop* de la actualización constante, para lograr una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida. Para Scolari (2016) esto auspicia la conformación de culturas colaborativas en el marco de la alfabetización mediática.

La ingente cantidad de información y la complejidad para discernir aquellas fuentes fiables evidencia la importancia de la educación mediática en la sociedad del conocimiento. En la actualidad, la alfabetización informacional es un asunto prioritario, no solo de los sistemas educativos, sino también de los principales organismos internacionales y de Estado (Naval, Serrano-Puche, Sádaba y Arbués, 2016).

A modo de antecedente, cabe mencionar que el término *ecología de aprendizaje* proviene de las ciencias naturales y refiere a los entornos virtuales donde tiene lugar la acción educativa; espacios caracterizados por su dinamismo, adaptabilidad a los cambios, organización informal y contraste de múltiples puntos de vista, todo ello en un escenario vivo que cambia en función de las necesidades y acciones de los usuarios (Siemens, 2007).

En efecto, en la sociedad de la información el estudiante se ha convertido en nómada del conocimiento quien se abre camino por la senda del aprendizaje invisible, permanente e informal. Este es justamente uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) para el año 2030: la consolidación de entornos de aprendizaje eficaces y la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial (Unesco, 2021).

Los entornos virtuales constituyen microecologías personales de aprendizaje, donde la interacción con otros usuarios va construyendo nuevas experiencias educativas, pero también esta inmersión provoca cambios sociales, culturales y políticos. Por tanto, la construcción de una ciudadanía digital alfabetizada apela a la responsabilidad individual del autodidacta, lo que implica el aprendizaje autorregulado, responsable y crítico-reflexivo (Jackson, 2012).

Una de las características de las ecologías digitales de aprendizaje es su carácter etéreo y difuso, puesto que se entremezclan en diversos canales de interacción, con audiencias masivas que tienen múltiples necesidades de formación e intereses de consumo. Esta inmersión genera una especie de cultura participativa en aquellos usuarios generadores y productores de contenido (Jenkins, 2008).

Del mismo modo, el ecosistema digital ha dado lugar al fenómeno transmedia, el cual implica que las historias se dividen y se diseminan por diferentes canales de información, adoptando múltiples formatos en red y contenidos especializados, con el objetivo de optimizar la captación de audiencias atomizadas (Scolari, 2014).

Jenkins (2008), García Marín y Aparici (2018) consideran que el fenómeno transmedia no se reduce a la fragmentación de una sola historia, sino a la adaptación multicanal de todo un universo narrativo, cuya expansión transfigurada y adaptada a los escenarios educativos en red beneficia a las ecologías del aprendizaje continuo y permanente en usuarios *centennials*.

Este marco teórico realiza un mapeo del panorama mediático-digital en el que se establecen diversos nodos del conocimiento, en torno a los cuales se adhieren las comunidades virtuales que participan, de forma directa y activa, en los procesos de enseñanza-aprendizaje informal, para constituirse una cultura colectiva democrática y libre (Scolari, 2017).

Se observa entonces una ecología de aprendizaje fuera del ámbito de la educación formal reglada. En estas comunidades no se da un intercambio de información vertical, entre docente y estudiante, sino que se interactúa horizontalmente, por medio de grupos de mensajería instantánea, redes sociales o transmisiones en vivo; es decir, se aplica un fenómeno transmedia de diálogo continuo (Aparici y García-Marín, 2018).

En el ecosistema digital los grupos de participantes empiezan a reflexionar, debatir y co-construir nuevo conocimiento a partir de planteamientos críticos, disruptivos e innovadores, que se dirigen de forma oportuna según sus intereses y necesidades de formación (Celayaa, Naval y Arbuésc, 2020). Aquí, el docente es un ente facilitador de contenido, que responde en tiempo real a las consultas de los discentes, en un marco lúdico, informal e interactivo.

La cultura de participación y el afán por aprender impulsa la construcción colectiva de conocimiento en el ecosistema mediático-digital. Por ello, se ha pretendido vincular a la academia hacia la investigación de este tipo de realidades que no son frecuentemente analizadas desde las ciencias sociales, debido a lo peculiar de su estructura y su heterodoxia en el tratamiento de los contenidos (Celayaa, Naval, Arbuésc, 2020).

En la actualidad, las ecologías del aprendizaje tienen un impacto significativo en la sociedad poscovid. Analizar los beneficios pedagógicos de estas comunidades informales ayudará a transferir las buenas prácticas de uso en la educación formal; más aún, en el espacio universitario.

En el contexto de la telenseñanza, es necesario analizar el impacto de las comunidades virtuales en el aprendizaje informal del discente, a través de formatos emergentes que abordan de manera lúdica y dinámica diversas temáticas de clase, con un alto grado de implicación de los usuarios en dichos contenidos, más aún, en el contexto de Educación Superior.

Muchas universidades fallan en aspectos relacionados con pertinencia, eficacia, flexibilidad e innovación. Al respecto, la educación superior demanda una mejora ecológica sistémica, de largo aliento, y que a su vez resulte inclusiva, democrática y participativa. Se busca un aprendizaje que revolucione las ideas y proponga metodologías activas como *hágalo usted mismo*, contenidos generados por el usuario, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje permanente (Cobo y Moravec, 2011).

Tal y como se observa, las tecnologías de información y comunicación impulsan la formación de agentes del conocimiento en entornos informales. Para autores como Buckingham (2008), el aprendizaje informacional y tecnológico se lleva a cabo sin que haya enseñanza explícita, puesto que es el resultado de la exploración activa, del aprendizaje a través de la práctica.

Esta forma de aprendizaje es social y se produce cuando el estudiante, en línea, trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios, para desarrollar la capacidad de hacer un uso eficiente de los motores de búsqueda en Internet, la habilidad para interactuar en redes sociales, la destreza para escribir y publicar en diversos formatos multimedia, el conocimiento de cómo almacenar y compartir información, la transferencia de conocimiento masivo, el remix de formatos y contenidos y la cultura participativa (Cobo y Moravec, 2011).

Este capítulo de libro ofrece una propuesta reflexiva sobre un estudio de caso en particular en la Universidad Técnica de Machala, donde se aplica la educación informal inmersiva a través del ecosistema digital, en clases de pregrado en la carrera de Comunicación durante el período 2020-2021.

La construcción de este capítulo surge del interés, desde la academia, de analizar el protagonismo creciente de los contenidos digitales producidos y compartidos en Internet, con fines pedagógicos, los cuales son consumidos por usuarios *centenials* de manera informal, lo cual se convierte en un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El docente precursor de esta iniciativa trabajó con recursos útiles para abordar las ecologías del aprendizaje alrededor de contenidos comunicativos, pero también, en torno a proyectos de índole cultural, visual, publicitario y marcario en las asignaturas de Comunicación Visual y Teoría de la Imagen.

2. Revisión de literatura

Autores como Barron (2004) definen a las nuevas ecologías del aprendizaje como el conjunto de contextos hallados en espacios físicos o virtuales que proporcionan oportunidades formativas para cualquier usuario. Por su parte, Looi (2001) explica que las nuevas ecologías representan un sistema abierto, complejo y adaptativo que comprende elementos dinámicos e interdependientes (Brown, 2000).

En este contexto se examina la interacción entre el individuo, su ambiente, sus experiencias y como estas moldean los procesos de aprendizaje (Maina y García, 2016). En las comunidades virtuales, el aprendizaje se constituye en un proceso dinámico que no se concibe apartado del medio en que ocurre (Siemens, 2003; Caamaño, Sanmamed y Carril, 2018). En este sentido, las nuevas ecologías ofrecen un marco de análisis a fin de repensar el proceso de aprendizaje en distintos contextos, elementos y a lo largo del tiempo (Sangrà, González-Sanmamed y Guitert, 2013).

La teoría de las nuevas ecologías está vinculado a investigaciones en torno a las pedagogías que entremezclan y vinculan los escenarios formales, informales y no formales como modo de adquirir y desarrollar habilidades, competencias y conocimientos en tiempo real, por medio de entornos sociales durante toda la vida (Heimlich y Horr, 2010).

Según Jackson (2013), una perspectiva ecológica se sostiene en el valor conceptual (ofrece la noción de comprender los procesos dinámicos de aprendizaje), el valor práctico para el estudiante, el valor político (saber aprender) y el valor de la educación para toda la vida (ser reflexivos de sus ecosistemas de aprendizaje).

Maina y García (2016) manifiesta que las nuevas ecologías han sido estudiadas desde una visión sociocultural del aprendizaje, donde las relaciones y conexiones son considerados recursos importantes para el desarrollo personal del discente. Otras teorías complementarias son las comunidades de práctica (Wenger, 1998; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), la teoría de la actividad (Engeström, 2000), la teoría del actor-red (Law, 1992), el conectivismo (Siemens, 2005; Downes, 2012) y el enfoque rizomático de Cormier (2008).

En contextos formales e informales, estas ecologías del aprendizaje dependen de dos ejes de intersección: un eje horizontal que se centra en el contenido de aprendizaje (desde el currículum hasta las experiencias y actividad prácticas), y un eje vertical que se enfoca en quien dirige el proceso de aprendizaje (desde el mismo alumno hasta el docente) (Richardson, 2002).

Para Jackson (2013) existen distintos escenarios donde funcionan las nuevas ecologías. Por ejemplo: a) ecologías tradicionales del aprendizaje educativo formal, b) ecologías del aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas, c) ecologías del aprendizaje autodirigidas, pero apoyadas y d) ecologías del aprendizaje auto dirigidas e independientes.

Las nuevas ecologías son un elemento fundamental en la forma en que aprenden los estudiantes y se desarrollan en el mundo laboral, familiar y social, pues ofrecen al discente oportunidades permanentes para el desarrollo del aprendizaje, lo que otorga un valor a la educación a lo largo de la vida (Jackson, 2013).

Las ecologías del aprendizaje exitosas ofrecen un ambiente expandido, donde los alumnos puedan acceder de forma inmediata a espacios, relaciones, recursos y herramientas para satisfacer sus necesidades inmediatas. Estas sirven para organizar y desarrollar el contenido, fomentar interacciones personalizadas, así como favorecer un aprendizaje social, colaborativo y de reflexión, en el cual se intercambian ideas en comunidades especializadas (Richardson, 2002).

Los contextos donde se desarrollan los aprendizajes han traspasado los límites de la educación formal, de manera que se aprende en cualquier lugar y tiempo por medio de dispositivos móviles y metodologías activas (Fernández y Martínez, 2018). En efecto, Brown (2000), Barab y Roth (2006) y Barron (2006) establecen cuatro elementos que determinan la existencia de las ecologías del aprendizaje, las cuales son: a) la pluralidad de contextos, b) las potencialidades (accesibilidad de los elementos y las habilidades del usuario), c) el salto intercontextual (aplicación de actividades de aprendizaje organizadas propias de un escenario a otro distinto) y d) el entorno de aprendizaje personal.

Por su parte, Galanis *et al.* (2016) y Griffiths *et al.* (2016) destacaron las características que poseen estas nuevas ecologías, las cuales son: entorno vital complejo expandido en Internet, perspectiva conceptual, Internet como infraestructura de cambio constante, transformaciones en las estructuras de organización, conocimiento abierto, gestión de la complejidad, aprendizaje informal, cultura colaborativa, interdependencia, sostenibilidad y personalización de la experiencia.

3. Metodología

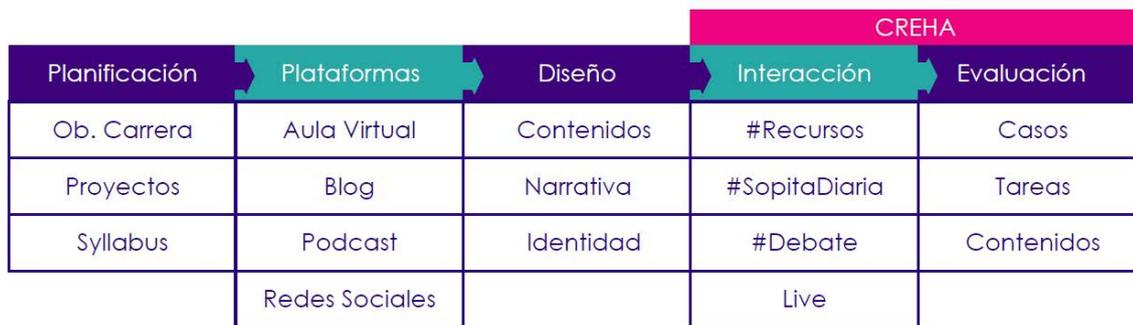
A partir de una perspectiva teórica e interdisciplinaria, este capítulo del libro analiza la teoría de las ecologías del aprendizaje combinando para su análisis, varios paradigmas de las ciencias de la educación y constructos contemporáneos de las ciencias de la comunicación. Para ello, se desglosa un apartado de revisión bibliográfica en torno a conceptos centrales de la tesis-objeto de estudio.

A nivel metodológico se aplicó la técnica de la etnografía virtual por los canales de #ProfeGavoo en las redes sociales de Facebook e Instagram, para analizar su estrategia transmedia dirigida a estudiantes de la carrera de Comunicación de la Universidad Técnica de Machala, en la línea de tiempo 2020-2021, lapso de mayor consumo de información por parte de los usuarios, en un espacio temporal de confinamiento que incrementó las horas de ocio digital del estudiantado.

En cuanto a la técnica de la etnografía virtual, a modo de observación *in situ* en los entornos virtuales, se tomaron en cuenta las siguientes categorías: a) planificación, b) gestión de las plataformas digitales, c) diseño, d) interacción y e) evaluación. Cada una de estas categorías, a su vez, tuvieron sus respectivas unidades de análisis. Por ejemplo, en la categoría planificación se analizó el objeto de estudio, los proyectos educativos y el *syllabus* de la asignatura. En la categoría gestión de las plataformas se analizaron las aulas virtuales, los blogs del sitio, los *podcasts* generados y sus redes sociales. En la categoría de diseño se evaluaron los contenidos educativos, la narrativa y su identidad. En la categoría de interacción se estudiaron los recursos empleados, los debates generados, las transmisiones en vivo y, finalmente, en la categoría de evaluación se analizaron los casos de estudio, las tareas asignadas y los contenidos académicos.

4. Resultados

Figura 1. Planificación de ecosistema #ProfeGavoo

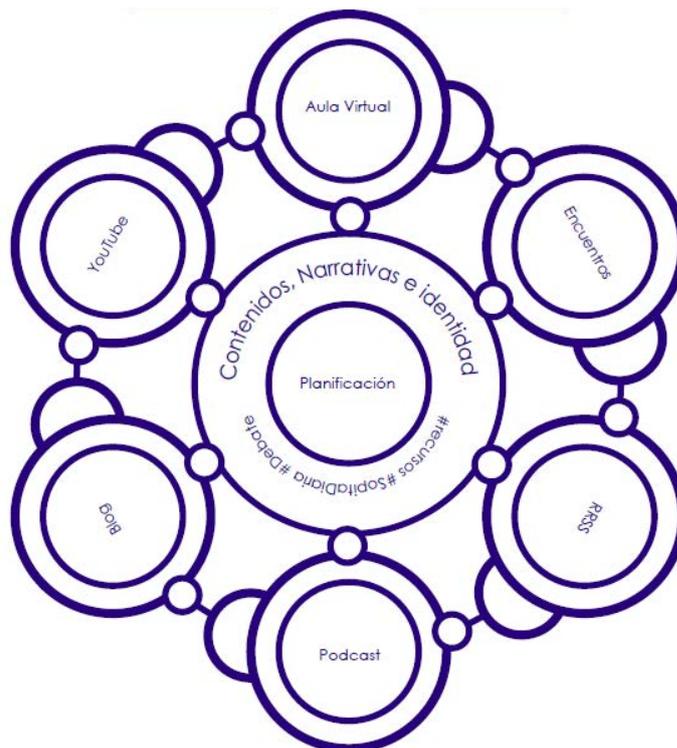


Fuente: Elaboración propia (2021)

- Dentro de las fases de desarrollo del proceso transmedia del #ProfeGavoo, se encuentra, en primer lugar, la planificación, que se basa en los objetivos de la carrera de Comunicación de la Universidad Técnica de Machala, así como los proyectos desarrollados en las diferentes asignaturas del semestre y el *syllabus* como una especie de guion de desarrollo de los contenidos.
- Al partir del eje de la necesidad académica se permite reformular el uso de las **plataformas** mediáticas y, a través de las nuevas ecologías del aprendizaje, se genera contenido educativo más ambientando a la biósfera de la sociedad actual, entendiendo el contexto, audiencia y su forma de interactuar.
- Para que la narrativa tenga una mayor fuerza al momento de generar los contenidos, se hace uso de los principios de la identidad dentro de la fase del **diseño**, con la finalidad de llevar un mismo hilo conductor entre los productos o segmentos que nacen de la propuesta del #ProfeGavoo. A su vez, se aplica la metodología CREHA (creando, haciendo, aprendiendo) en concordancia con el modelo educativo de la UTMACH, el cual estimula el interés, la creatividad y mejora el perfil profesional (Benítez, Quezada, Iñiguez y Tusa, 2016).

- Para la fase de **interacción** se organizan las categorías de: #Sopita diaria, que son lecturas cortas en temas de comunicación, publicidad, marca, *marketing* y liderazgo; #recursos, que son elementos complementarios para el desarrollo de tareas y/o resolución de casos; #debates, que corresponden a los espacios de interacción, donde se exponen casos de comunicación e imagen; #live, que son tutoriales en vivo de los *software* de la familia Adobe; se suman a este espacio las entrevistas con profesionales de las áreas de comunicación, *branding*, publicidad y narrativas, que permitieron clasificar los distintos contenidos, para diferenciarlos dentro de una búsqueda fácil.
- Finalmente, la fase de **evaluación** consiste en trabajar con los estudiantes la resolución de casos, tareas y gestión de contenidos, lo cual convierte a los estudiantes en *prosumidores*. A este espacio se denomina #BoxInsight y permite generar contenidos que serán autoevaluados y evaluados. En sí, todo el proceso permite la enseñanza, el aprendizaje y la formación desde la experimentación estudiantil, dentro de la asignatura de Ecomunicación (ecología de los medios).

Figura 2. Universo narrativo de #ProfeGavoo



Fuente: Elaboración propia (2021)

La generación de contenidos educativos de #ProfeGavoo se ha diseñado a partir del *syllabus* de la asignatura, cuyos contenidos se han dividido por unidades y socializado al estudiantado a través de encuentros síncronos y asíncronos. Cabe mencionar el desarrollo complementario de tutorías académicas en sesiones vespertinas. Además, el material fue difundido a una audiencia pública en cuentas profesionales en Facebook e Instagram.

Un nuevo escenario aparece ante la necesidad de que los estudiantes puedan contar con un material extra para reforzar indicaciones, teorías, métodos o aprender más de las temáticas de comunicación, publicidad, marca y *software*, se utiliza el *podcast* para el desarrollo de los debates y afianzar los temas secundarios de las unidades y el currículo oculto, el incremento de uso de esta técnica dentro de las migraciones se lo puede medir de mejor manera con las métricas que ofrece la aplicación Anchor.

Una de las herramientas claves al inicio de la digitalización fue el *blog*, que dentro del proyecto ha permitido al docente y a sus estudiantes contar sus experiencias al resolver los casos de estudio o los proyectos de clase. Para esto, se presenta material didáctico (presentaciones en formatos de Prezi, pdf y Slider Share) y una colección de elementos de lectura complementaria, como libros digitales y publicaciones. Finalmente, el #ProfeGavoo en conjunto con un grupo de *edutubers* se unen al canal de YouTube Teocom y publican contenidos relacionados a las áreas de la comunicación, investigación y diseño, y se generan videoclases, cápsulas informativas, YouTube *lives*, que, al momento del estudio realizado, contaban con 7.320 suscriptores.

Figura 3. Sección de entrevistas



Fuente: Facebook #ProfeGavoo (2021)

En lo que respecta a la red social Instagram, el perfil de #ProfeGavoo lleva pocos meses desde que migró de una cuenta personal a profesional; actualmente se combinan publicaciones de clase con los anteriores *posts*, relacionados a la vida del docente. Esto va migrando tanto en contenido, identidad visual y estilo narrativo; los temas de mayor preferencia son los relacionados a los casos publicitarios, sin olvidar los hashtags #SopitaDiaria y #Recursos.

Figura 4. Publicación de #Recursos



Fuente: Página de seguidores de #ProfeGavoo (2021)

En el perfil de Facebook, los seguidores son, en su mayoría, los estudiantes de la carrera de Comunicación de la UTMACH. De igual manera, el alcance de sus publicaciones ha seguido en aumento a partir de la virtualidad aplicada en tiempos de pandemia. Con esta cuenta de *fanpage* se iniciaron las actividades digitales, como las transmisiones en vivo con guion de entrevistas, formato muy aplicado en la actualidad y que se complementa con tareas en las que el estudiante también produce material audiovisual.

Figura 5. Publicación #SopitaDiaria



Fuente: Fanpage #ProfeGavoo (2021)

5. Discusiones teóricas

Después de analizar a nivel etnográfico los entornos virtuales del objeto de estudio, en este caso, de las cuentas de Facebook e Instagram de #ProfeGavoo, los resultados obtenidos coinciden con la teoría de Fernández y Martínez (2018), Rivas-Flores *et al.* (2018), Rivas (2019) y Santos (2017), quienes manifiestan que existen cuatro dimensiones de ecologías del aprendizaje, reseñadas del siguiente modo:

- a. Ecologías personales: refiere a la reconstrucción de la subjetividad, la mutua transformación del carácter individual, la presentación social y política del yo y la socialización por medio de las tecnologías.
- b. Ecologías comunitarias: observa lo comunitario como enseñanza. Las creaciones de desarrollo colaborativo adquieren importancia.
- c. Ecologías de recursos/medios: se refiere al aumento de recursos, las relaciones que establecen los recursos entre sí.
- d. Ecologías de saberes: son reconocidos los saberes de actores y de comunidades, así como nuevas formas de educación.

En el caso de #ProfeGavoo estamos frente a una ecología comunitaria de contenidos compartidos de forma abierta, libre y democrática entre los usuarios. Aquí se pone en relieve el trabajo colaborativo y el diálogo horizontal. También se avizora un uso de la ecología de recursos y saberes, como una nueva forma de educación alternativa, de variados recursos dinámicos y funcionales para el aprendizaje a lo largo de la vida. Se destaca el componente lúdico de los recursos, que despierta mayor interés y compromiso del discente.

El caso de #ProfeGavoo se analiza desde la teoría de Coll (2013), quien explica que las nuevas ecologías del aprendizaje han desdibujado el significado que, por tradición, ha asumido la educación formal, debido a cuatro componentes:

- a. La importancia progresiva de aprender a lo largo y de la vida, así como la creciente tendencia al desarrollo del aprendizaje informal.
- b. El valor de la trayectoria individual de aprendizaje como medio para acceder a la sociedad de la información y el conocimiento.
- c. La adquisición de competencias transversales para aprender a aprender, buscar y crear contenidos en los entornos virtuales.
- d. El progresivo aumento de los centennials de desarrollar un aprendizaje personalizado.

En #ProfeGavoo, la apropiada fusión de contenidos, el uso eficaz y eficiente de sus dispositivos tecnológicos y la motivación por aprender son valores fundamentales para construir las nuevas ecologías (Rubia y Guitert, 2014), para fomentar un aprendizaje ubicuo, en el que los tiempos y espacios no son limitantes (Burbules, 2014). Además, se observa la figura de un docente-facilitador con altas competencias emocionales que motiva al alumno, de forma continua, a ser un gestor autónomo de conocimiento (Díez y Díaz, 2018).

6. Conclusiones

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha cambiado de forma acelerada en los últimos años como resultado del uso dominante de las tecnologías. Hablamos, entonces, de una vida digitalizada que está suscrita a espacios dinámicos de colaboración y creación de conocimiento en línea (González Sanmamed *et al.*, 2018).

En las nuevas ecologías se ha investigado además el aprendizaje en red, como una propuesta que estudia el aprendizaje a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en comunidades en línea, las cuales se desarrollan por medio de la comunicación multimodal y multidireccional (García-Peñalvo *et al.*, 2010; Ramírez Montoya y García-Peñalvo, 2015).

Los entornos personales de aprendizaje (PLE) ayudan a crear las nuevas ecologías con el uso de aplicaciones y herramientas digitales que facilitan la conformación de un espacio único y personal (Monsalve-Lorente y Aguasanta-Regalado, 2020).

Este es el caso de #ProfeGavoo, cuya propuesta está dirigida justamente a las nuevas generaciones que han crecido en contextos inmersos en las TIC, quienes aprenden más a través de las redes sociales que por los espacios formales (Anguita y Ruiz, 2018), pues son una generación interactiva y multipantalla, plenamente audiovisual, acostumbrada a buscar y encontrar información en tiempo real, con la tecnología como una parte fundamental en sus experiencias de vida (Cárdenas y Cáceres, 2019).

Autores como Díez, Fernández y Anguita (2011) establecen que estas generaciones no son solo consumidoras de contenidos sino también productoras y gestoras en red, las cuales asumen experiencias alternativas de aprendizaje y desarrollan un proceso democratizador mediante las tecnologías. Este empoderamiento ha avivado el desarrollo de la educación informal en los entornos virtuales, donde el usuario construye sus propios programas personales de aprendizaje (Hernández-Sellés, *et al.*, 2015).

Gracias a estas nuevas ecologías se logra una comprensión más empática del alumnado, sus necesidades y las realidades educativas actuales, además de reconocer experiencias invisibilizadas que atraviesan los estudiantes debido a la crisis pandémica del COVID-19, lo cual facilita al docente una visión holística del aprendizaje humanista (Cremades *et al.*, 2018).

Autores como Persico *et al.* (2019) explican que las nuevas ecologías se desarrollan en contextos híbridos que promueven formas de aprendizaje ubicuo y personal. En la creación de estas nuevas ecologías, los estudiantes y sus intereses deben estar en el centro. Más que la simple incorporación de las tecnologías, el docente debe facilitar al alumno el aprovechamiento de sus propias ecologías de aprendizaje (Hernández-Sellés *et al.*, 2015).

En el escenario de la nueva normalidad, las actuales generaciones de alumnos buscan confianza, respeto, oportunidad de seguirse formando, la autonomía en sus decisiones y sentir el control de su aprendizaje (Prensky, 2013); es decir, no solo se interesan en el conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinar (Koehler y Mishra, 2009), sino en su transferencia a la sociedad y su territorio.

La incorporación de las nuevas ecologías está directamente relacionada con la renovación de la práctica educativa y la adhesión de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje formal en el Espacio de Educación Superior, ya que esto aumentaría las posibilidades de formación comprometida del alumnado, sin dejar de lado la cohesión social, la motivación y el entretenimiento (Ladino *et al.*, 2018).

Una perspectiva basada en las ecologías del aprendizaje proporcionaría a las instituciones educativas un mayor entendimiento sobre cómo sus docentes se actualizan y cómo aprenden los estudiantes en un contexto de crisis e incertidumbre (González Sanmamed *et al.*, 2018).

Para dar un nuevo significado a la educación universitaria es preciso efectuar modificaciones estructurales que propicien un modelo educativo interconectado y vinculado a la realidad actual (Membrive, 2016). He allí la invitación a asumir con práctica pedagógica la teoría de las nuevas ecologías.

Este capítulo de libro ha abordado el estudio exhaustivo de las ecologías del aprendizaje tomando en consideración un caso real de un docente universitario que ha puesto en práctica este paradigma en la construcción de su propio ecosistema digital. Se ha sistematizado esta experiencia pedagógica en la comunidad virtual de #ProfeGavoo con el fin de que los docentes universitarios se sumen al desafío de educar de forma interactiva, lúdica y empática con las nuevas generaciones.

Esperamos que estas páginas contribuyan a una mejor concepción teórica de las nuevas ecologías del aprendizaje y que vayan más allá del apartado bibliográfico, para ahondar en la transferencia de este estudio de caso en la comunidad ecuatoriana de docentes universitarios, y que estas metodologías activas e inmersivas sean consideradas por las instituciones de educación superior para repensar el futuro de nuestra educación.

7. Referencias bibliográficas

Aguaded, I. (2016). Estrategias para la edu-comunicación en la sociedad de las tecnologías audiovisuales. En L.M.V. Peres, & T.M.E. Porto. (Ed.), *Tecnologias da educação: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções* (pp. 31-48). Junqueira & Marin Editores.

- Anguita, R. y Ruiz, I. (2018). Identidades mediáticas en la sociedad aumentada: las tecno-biografías como estrategia de investigación etnográfica. En J.B. Martínez Rodríguez, & E. Fernández Rodríguez. (Coord.), *Ecologías de Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples*. (pp. 33-52). Morata.
- Aparici, R., y García-Marín, D. (2018). Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. *Comunicar*, 55(XXVI), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Barab, S. y Roth, W. (2006). Curriculum-based ecosystems: supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X035005003>
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Benítez, K., Quezada, L., Iñiguez, G. y Tusa, F. (2016). La Nueva Familia: nueva forma de comunicación persuasiva a nivel institucional. En J. Rúas Araújo, V.A. Martínez, M.M. Rodríguez, I. Puentes Rivera; J. Yaguache Quichimbo, & E. Sánchez Amboage. (Ed.), *De los medios y la comunicación de las organizaciones a las redes de valor* (pp. 180-191). XESCOM. Red Internacional de Investigación de Gestión de la Comunicación.
- Brown, J. (2000). Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(2), 11-20. <https://doi.org/10.1080/00091380009601719>
- Buckingham, D. (2008). Defining digital literacy. En C. Lankshear, & M. Knobel. (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 73-90). Peter Lang.
- Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 131-134. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084>
- Caamaño, F. J. S., Sanmamed, M. G. y Carril, P. C. M. (2018). El desarrollo de las ecologías de aprendizaje a través de las herramientas en línea. *Revista Diálogo Educativo*, 18(56), 128-148. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.DS06>
- Cárdenas, I., y Cáceres, M. L. (2019). Las generaciones digitales y las aplicaciones móviles como refuerzo educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 25-31. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/77>
- Celaya, I., Naval, C., y Arbués, E. (2020). El estudio netnográfico de comunidades transmedia en torno al podcast: nuevos horizontes en la investigación de ecologías de aprendizaje digitales, *Education in the Knowledge Society*, 21(10), 27. <https://doi.org/10.14201/eks.23388>

- Cobo, C. & Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. *Razón y palabra*, 77(2), 16. <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera. (Coord.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic Education: Community as curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5). <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol4/iss5/2>
- Cremades, I., Pérez, D., Pérez, A., Rodríguez, F. y Hernández, E. (2018). Diseño de investigación del estudio de caso de la Asociación PIDES. Una mirada desde las ecologías del aprendizaje y la educación expandida. En A. Blas González, M. Mañas Olmo, P. Cortés González, & A. de la Morena. (Coord.), *Libro de actas del 3rd international summer workshop on alternative methods in social research*. (pp. 190-197). Universidad de Málaga.
- Díez, E.J., Fernández E. y Anguita, R. (2011). Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 73-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27422047005>
- Díez, E. J. y Díaz Nafría, J. M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar*, 26(54), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Moncton, New Brunswick: National Research Council of Canada.
- Engestrom, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960–974. <https://doi.org/10.1080/001401300409143>
- Fernández, E. y Martínez, J. (2018). *Ecologías de Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Madrid: Morata.
- Galanis, N., Mayol, E., Alier, M., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Supporting, evaluating and validating informal learning. A social approach. *Computers in Human Behavior*, 55A, 596-603. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.005>
- García-Peñalvo, F. J., García de Figuerola, C., & Merlo-Vega, J. A. (2010). Open knowledge: Challenges and facts. *Online Information Review*, 34(4), 520-539. <https://doi.org/10.1108/14684521011072963>
- García Marín, D. y Aparici, R. (2018). *Homo comunicans. Cartografía y gramática de la participación en el transcasing* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Archivo digital. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-SocCamSoc-Dgarcia>

- García-Peñalvo, F. J., Bello, A., Domínguez, A., & Romero Chacón, R. M. (2019). Gender Balance Actions, Policies and Strategies for STEM: Results from a World Café Conversation. *Education in the Knowledge Society*, 20(31), 1-15. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a31
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21(12), 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Griffiths, D., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Informal learning recognition and management. *Computers in Human Behavior*, 55, 501-503. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.019>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 25–45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Heimlich, J., & Horr, E. (2010). Adult learning in free-choice, environmental settings: What makes it different? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 127, 57–66. <https://doi.org/10.1002/ace.381>
- Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M. y Muñoz-Carril, P. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 147-163. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18765>
- Jackson, N. (2013). The concept of learning ecologies. In N. Jackson, & B. Cooper. (Eds.), *Lifewide Learning, Education & Personal Development* (pp. 1-21). Knowledge Enterprise, Inc. <http://www.lifewidebook.co.uk/>
- Jackson, N. (2012). *Exploring learning ecologies*. Chank Mountain: Lulu.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Jenkins, H., Ito, M., y Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Polity Press.
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>
- Ladino, D. F., Bejarano, B. P., Santana, L. O., Martínez, O. y Cabrera, D. F. (2018). Diseño de aprendizaje a partir de las posibilidades de las ecologías de aprendizaje en educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (53), 35-52. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194259584004/html/>

- Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity. *Systems Practice*, 5(4), 379– 393. <https://doi.org/10.1007/BF01059830>
- Looi, C.K. (2001). Enhancing learning ecology on the internet. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 13–20. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2001.00155.x>
- Maina, M.F., González, I.G. (2016). Articulating Personal Pedagogies Through Learning Ecologies. In: Gros, B., Kinshuk, Maina, M. (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning. Lecture Notes in Educational Technology*. (pp. 73-94). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3_5
- Membrive, A. (2016). Conexiones entre experiencias de aprendizaje a través de diferentes contextos: *las trayectorias individuales de aprendizaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Monsalve-Lorente, L. y Aguasanta-Regalado, M. E. (2020). Nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 19(1), 139-154. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139>
- Naval, C., Serrano-Puche, J., Sádaba, C. y Arbués, E. (2016). Sobre la necesidad de desconectar: algunos datos y propuestas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(2), 73-90. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20161727390>
- Persico, D., Passarelli, M., Pozzi, F., Earp, J., Dagnino, F. M., & Manganello, F. (2019). Meeting players where they are: Digital games and learning ecologies. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1687-1712. <https://doi.org/10.1111/bjjet.12777>
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. México: SM Ediciones.
- Ramírez, M. S. y García-Peñalvo, F. J. (2015). Movimiento Educativo Abierto. *Virtualis*, 6(12), 1-13. <https://doi.org/10.2123/virtualis.v6i12.125>
- Richardson, A. (2002). An ecology of learning and the role of elearning in the learning environment. *Global Summit of Online Knowledge Networks*, 47-51. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.120.1435&rep=rep1&type=pdf>
- Rivas, I. (2019). Ecologías del aprendizaje en tiempos inciertos [ponencia]. *Jornadas diálogos sobre educación inclusiva*. Valencia, España. https://www.academia.edu/40430588/NAVEGANDO_FUERA_DEL_CURR%C3%8DCULUM_Ecolog%C3%ADas_del_Aprendizaje_en_tiempos_inciertos

- Rivas-Flores, J. I., Martínez Rodríguez, J. B., Valverde-Berrocoso, J. y Fernández-Rodríguez, J. B. (2018). *Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples. Análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía*. Málaga: Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/16414>
- Rubia, B. y Guitert, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, 42(21), 10-14. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a2>
- Sangrà, A., González-Sanmamed, M. y Guitert, M. (2013). Learning ecologies: Informal professional development opportunities for teachers. *IEEE 63rd Annual Conference International Council for Education Media (ICEM)*, 1-2. <https://ieeexplore.ieee.org/document/6820171?reload=true>
- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, 71-81. https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, (193), 13-23. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/estrategias-de-aprendizaje-informal-y-competencias-mediaticas-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. *La lectura en España: Informe 2017*, 175-186. <http://www.fge.es/lalectura/2017/default.html>
- Siemens, G. (2003). Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom. *Elearnspace*. http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf
- Siemens, G. (2007). Connectivism: Creating a learning ecology in distributed environments. In T. Hug. (Ed.), *Didactics of microlearning: Concepts, discourses, and examples* (pp. 53-68). Waxmann Verlag.
- UNESCO (2021). *Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación*. <https://bit.ly/3wssJB7>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Nueva York: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. A. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Press.