

III Congreso Internacional de Educación

Inclusión, Identidad y Formación Docente



2024
Septiembre

edi|PUCE

**III Congreso Internacional de Educación:
Inclusión, Identidad y Formación Docente**

25-27 de septiembre de 2024

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

edi|PUCE

edi
PUCE

**III Congreso Internacional de Educación:
Inclusión, Identidad y Formación Docente**

Primera edición

© 2025 de cada autor

© 2025 Pontificia Universidad Católica del Ecuador

laeditorial.puce.edu.ec

Quito, Av. 12 de Octubre y Roca

Apartado n.º 17-01-2184

Telf.: (593) (02) 2991 700 ext. 1711

Correo: publicaciones@puce.edu.ec

Producción editorial: Jossué Baquero

Gestión técnica: Macarena Orozco

Asistencia editorial: Danna Quintana

Diseño de portada: Vanessa Proaño O.

Diagramación: Vanessa Proaño O.

Corrección de textos: ediPUCE

ISBN digital : 978-9978-77-787-9

Quito, diciembre de 2025



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

III Congreso Internacional de Educación:
Inclusión, Identidad y Formación Docente

Índice

Presentación	11
A propósito del III Congreso Internacional de Educación: Inclusión, Identidad y Formación Docente	13
Ponencias Línea 1 Inclusión educativa.....	17
La cultura del cuidado para la formación integral, aportes del Magisterio de la Iglesia en tiempos de sinodalidad	19
Estrategias pedagógicas para el desarrollo emocional en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1: un enfoque desde la Educación Inicial.....	41
Prevención de la violencia de género en la Educación Superior.....	67
Sensibilización docente para el trabajo en el aula con estudiantes de Necesidades Educativas Específicas	87
Escala de Desarrollo Infantil. Promoviendo el desarrollo integral de niñas y niños.....	109
Acceso a la educación superior y condiciones socioeconómicas de la mujer en Ecuador.....	127
Presunto caso de niño con trastorno del espectro autista (TEA)	153

Neuropsicología del aprendizaje y evaluación inclusiva: el papel del error y la repetición en la formación de hábitos y el desarrollo de valores.	181
Ponencias Línea 2 Identidad docente	197
Bienestar estudiantil de los alumnos de las Carreras de Educación de la PUCE	199
La educación financiera desde la matemática en tercero de bachillerato del Colegio Letort de Quito	225
Racionalidades e irracionalidades en la transformación de la educación ecuatoriana: una perspectiva crítica querubinia- na desde Weber hasta el siglo XXI	243
Variables que influyen en la selección de estrategias metodológicas de enseñanza en Educación General Básica .	255
Aprendizaje servicio en la prevención de la violencia	271
Cultura Investigativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito	285
Comprensión lectora: una propuesta pedagógica desde el enfoque de rutinas de pensamiento.....	313
Ponencias Línea 3 Formación y evaluación docente	345
De la teoría a la práctica: ABP, una metodología que funciona.....	347
Del estudio como inversión al estudio como desarrollo	359
Estudio comparativo sobre las estrategias metodológicas, métodos y técnicas empleados en la enseñanza de Lengua y Literatura endos instituciones educativas de la ciudad de Quito.....	369

Medición del modelo pedagógico de enseñanza-aprendizaje utilizado por docentes de BGU a través de inteligencia artificial.....	407
Signos de los tiempos que desafían a los docentes, reflexiones para un sistema preocupado por los procesos.....	439
ECALFOR un proyecto destinado a mejorar la calidad de la educación.....	463
Evaluación de necesidades en la formación docente de América Latina y el Caribe: un estudio regional comparativo.....	481
¿Cómo mejorar la gestión del conocimiento? Un análisis de estrategias y prácticas efectivas para la universidad ecuatoriana.....	509
El papel de las habilidades para la vida en el desarrollo integral de los estudiantes de la Facultad de Educación de la PUCE.....	541

Comité organizador

Dra. Victoria Palacios

Dr. José Guerra

Dr. Édison Higuera Aguirre

Máster Germania Espinosa

Máster Esteban Larrea

Máster María Verónica Dávalos

Máster Cristóbal Freire

MBA Augusto Real Benalcázar

Ing. Angélica Rosero

Lic. Héctor Paredes

Máster David Moromenacho

Comité científico

Dra. Victoria Palacios Miele (PUCE)

Dr. José Abel Guerra Carrasco (PUCE)

Dra. María Isabel Loiza Aguirre (UTPL)

Dr. Carlos Paladines Escudero (Fundación Alianza Estratégica)

Dr. Milton Rodrigo Luna Tamayo (PUCE)

Dr. Jorge Balladares Burgos (UASB/PUCE)

Dra. María Gabriela Punín Burneo (UTPL)

Dr. Querubín Patricio Flores (PUCE)

Edición

Máster David Moromenacho

Presentación

Los congresos académicos constituyen espacios fecundos para renovar y dinamizar la vida universitaria. Son tiempos privilegiados para pensar colectivamente, contrastar perspectivas y reconocer que el conocimiento se construye siempre en comunidad.

Con cada edición del Congreso Internacional de Educación, la Facultad de Aprendizaje, Lenguas y Comunicación de la PUCE, reafirma su vocación de promover diálogos rigurosos, incentivar la construcción conjunta de saberes que aporten a la educación y fortalecer las redes académicas en el campo de las ciencias de la educación.

En este sentido, resulta fundamental valorar el papel de estos encuentros en la producción y circulación del conocimiento. Cuando investigadores, docentes, estudiantes y profesionales comparten sus reflexiones, metodologías y hallazgos, se democratiza el saber, se amplían los horizontes de comprensión y se consolidan comunidades epistémicas que enriquecen nuestro quehacer. Los congresos se convierten así en espacios donde emergen nuevas preguntas, se afinan miradas y se proyectan futuros posibles para la investigación educativa.

En esta edición, deseo destacar de manera especial el apoyo brindado por la Corporación para la Educación Audiovisual Francisco Xavier (CEAFAX), cuyo acompañamiento técnico permitió sostener con solvencia la modalidad virtual sincrónica asumida ante la emergencia que atravesó la ciudad. Su aporte hizo posible mantener la continuidad del diálogo académico.

Finalmente, expreso mi agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible este encuentro: investigadores, ponentes, organizadores, equipos de apoyo, aliados estratégicos y estu-

diantes. Espero que esta compilación nos permita recordar el camino recorrido y se conviertan en un impulso para seguir creando, compartiendo y transformando el conocimiento educativo.

Dra. Victoria Palacios Mieles
Decana de la Facultad de Aprendizaje,
Lenguas y Comunicación
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

A propósito del III Congreso Internacional de Educación: Inclusión, Identidad y Formación Docente

Presentamos los trabajos académicos presentados en el *III Congreso Internacional de Educación: Inclusión, Identidad y Formación Docente*, realizado en modalidad virtual del 25 al 27 de septiembre de 2024. Este importante evento académico fue organizado por la Facultad de Aprendizaje, Lenguas y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y contó con el apoyo incondicional de las autoridades de la Unidad Académica, el cuerpo docente, el Comité organizador, el Comité científico y otros tantos colaboradores que, por su número, resultan imposible de mencionar de manera individual. Inicialmente, el Congreso se planificó en modalidad híbrida; sin embargo, debido a la emergencia que afrontó la ciudad de Quito entre el 24 al 26 de septiembre de 2024, a causa de un incendio forestal en una zona cercana a la universidad, se realizó íntegramente en modalidad virtual.

Los antecedentes de este evento académico se encuentran en el *I Congreso Nacional e Internacional de Innovación educativa para el Aprendizaje y la Transformación Social*, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación y Fe y Alegría del 14 al 16 de noviembre de 2019. En aquella ocasión, los organizadores su propusieron “analizar los retos y perspectivas actuales de la educación desde una visión inter y transdisciplinar, fortaleciendo la reflexión crítica de la práctica educativa, académica y científica con base en la experiencia y conocimiento de los profesionales para mejorar su calidad”.

Asimismo, el *II Congreso Internacional de Educación: Crisis, Creatividad y Transformación Educativa* fue organizado por la Facultad

de Ciencias de la Educación de la PUCE y Neuro Learning, del 19 al 23 de septiembre de 2022, en modalidad virtual. Sus organizadores se plantearon “analizar la crisis educativa bajo el contexto de la pandemia, los retos que significa el retorno progresivo a la presencialidad y la importancia del desarrollo de la creatividad para una transformación significativa hacia la calidad educativa”. En esta tercera edición, el Comité científico se propuso reflexionar sobre los desafíos y oportunidades en torno a la inclusión, la identidad y la formación docente en el ámbito educativo, con la finalidad de propiciar un espacio para el intercambio de experiencias, investigaciones y propuestas pedagógicas que contribuyan al desarrollo de una educación más equitativa e innovadora.

Desde el punto de vista estructural, el Congreso se dividió en dos franjas horarias: la de la mañana, de 08h00 a 12h30, y la de la tarde, de 14h00 a 17h00. En la primera franja se desarrollaron las siguientes actividades: el programa de inauguración, un conversatorio, dos conferencias magistrales, dos talleres, dos paneles de expertos, un cine foro y tres mesas redondas. En tales eventos participaron ponentes de talla nacional e internacional, quienes presentaron temas sensibles relacionados con las líneas temáticas diarias. En la franja vespertina se presentaron las ponencias seleccionadas por el Comité científico.

Los trabajos que aquí se presentan corresponden a las ponencias expuestas en el horario de la tarde, luego de haber superado los criterios de selección determinados en la convocatoria. La organización del texto responde a las tres líneas temáticas establecidas en la planificación del Congreso. La primera línea se reservó a la inclusión, la segunda a la identidad docente y la tercera a la formación y evaluación docente. Como suele suceder en este tipo de eventos, no todas las po-

nencias se ajustan, estrictamente, a las líneas propuestas; en tales casos, el editor recurrió al criterio de afinidad temática para ubicarlas en la sección correspondiente.

Quienes hacemos la Facultad de Aprendizaje, Lenguas y Comunicación esperamos que estos trabajos constituyan una fuente de consulta e inspiración para todos aquellos hombres y mujeres que sueñan con una educación orientada a la búsqueda de la verdad y al desarrollo integral de las personas.

Dr. Édison Higuera Aguirre
Coordinador general del Congreso

Línea 1 *Inclusión educativa*

La cultura del cuidado para la formación integral, aportes del Magisterio de la Iglesia en tiempos de sinodalidad

Carlos Ignacio Man Ging Villanueva, SJ
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

El proceso pedagógico de inclusión, identidad y formación docente en un contexto global supone una cultura del cuidado que fortalezca los aspectos indispensables de una formación integral. Los discursos del Magisterio de la Iglesia, así como la propuesta del Pacto Global por la Educación del Papa Francisco, insisten en la considerar la hermandad en Cristo como una auténtica práctica de la sinodalidad. Considerar esta dimensión en una sociedad y eclesialidad en crisis no solamente da esperanza, sino que fortalece la espiritualidad del cuidado de la comunidad con los frutos de paz y bien. Se trata de pasar de una vida opaca, cerrada y autorreferencial, hacia un nosotros fraterno y sororal, más universal y en misión, según el propio carisma recibido.

Palabras clave: formación integral, cultura del cuidado, Magisterio de la Iglesia, sinodalidad, inclusión, metanoia

Abstract

The pedagogical process of inclusion, identity, and teacher training in a global context presupposes a culture of care that reinforces

the indispensable aspects of comprehensive training. The discourses of the Church's Magisterium, as well as the proposal of Pope Francis' Global Pact for Education, emphasize the importance of brotherhood in Christ as an authentic practice of synodality. Considering this dimension in a society and Church in crisis not only inspires hope but also nurtures the spirituality of caring for the community with the fruits of peace and goodwill. It entails a shift from an opaque, closed and self-referential existence to a more universal fraternal and sisterly *we* on mission, in accordance with the received charism.

Keywords: integral formation, culture of care, Magisterium of the Church, synodality, inclusión, metanoia

Introducción

Las diversas rupturas que experimentan las personas en las guerras, genocidios o desplazamientos forzados reflejan la preocupación ya abordada en la encíclica *Laudato Si* (2015), en la que el Papa Francisco formula la crisis socioambiental como una gran situación de deterioro de las relaciones fraternas. A esta reflexión siguieron siguió *Fratelli Tutti* (2020) y, más recientemente, *Laudate Deum* (2023). En estos documentos se puede observar una nueva manera de proponer tanto la doctrina social de la iglesia, como la necesidad de crear un pacto por la vida, la educación y el desarrollo de la humanidad.

Ser una institución que cuida no es un slogan ni una palabra de moda, sino un modo de ser. Para esto, es imprescindible una disposición a la conversión personal y comunitaria que purifique nuestras intenciones. Esta conversión permite reconocer la viga de nuestro ojo

(Mt 7, 1-6) y, así, iniciar una transformación que se inicia en uno mismo y después se visibiliza en el cambio que esperamos de los demás. Con la humildad del evangelio podremos abrirnos a la audacia creativa que supone el descubrimiento del amor de Dios, que es fiel y experimentar la alegría de amar y servir al estilo que propone Cristo en el mismo evangelio a través de la iglesia.

Una espiritualidad del cuidado acoge las enseñanzas de Jesús desde la centralidad de la misión de las bienaventuranzas y, en modo especial, siguiendo la regla de oro de Mt 7, 12. La ley y los profetas se condensan en una forma positiva, proactiva e integradora, tal como la propone Jesús. Nos invita a concentrar todas las energías de la persona humana señaladas en el Deuteronomio (Dt 6, 5-9) y la enseñanza paulina de respetar a los demás con la dignidad de las hijas e hijos de Dios (Sicre, 2019). En ello radica la audacia creativa de la persona: a través de la conversión, transitar un camino de escucha, humildad y responsabilidad para salir al encuentro con los que yacen al borde del camino. Sin conversión, no podremos recorrer este camino ni experimentar el gozo de la fraternidad.

El documento del magisterio eclesial *Episcopalis Communio*, exhorta a pedir al Espíritu Santo por quienes intervienen en el proceso de escucha, para que acojan este don y puedan escuchar a Dios hasta escuchar con él, el clamor del pueblo y al escuchar al pueblo, respirar en él la voluntad a la que Dios nos llama (Francisco, 2018, #6). Sin conversión del corazón, no hay escucha posible.

Puede surgir entre nosotros la pregunta: ¿cómo vivir esta audacia creativa en fidelidad al Espíritu y abiertos al desborde místico del evangelio? Se trata de caminar con vitalidad, aun a pesar de los desafíos del tiempo actual, como el cansancio generacional, la merma

de vocaciones al sacerdocio y la vida consagrada; escándalos del abuso y clericalismo (Arenas, 2020), violencia y vulnerabilidad extrema, entre otros. Esto significa comprender que el seguimiento de Cristo nos hace reconocer un llamado novedoso para compartir nuestra vida y misión con todas las personas de buena voluntad que también se sienten convocadas desde su bautismo. La voluntad de Dios es que tengamos vida en abundancia (Jn 10, 10), por lo tanto, se trata de una llamada a vivir con esperanza y en plenitud desde la esencia propia y el corazón de la Iglesia. A continuación, se presentan determinadas orientaciones que pueden guiar este itinerario pedagógico para una formación integral.

1. La pedagogía de Jesús no conduce, en primer lugar, a la conversión del seguimiento, para vivir el discipulado en comunión, participación y misión. Estas tres dimensiones del camino de renovación propuesto por la Iglesia católica tienen una gran importancia para comprender cómo el Espíritu une y no divide, cómo el espíritu nos hace parte de la comunidad para actuar en ella y de qué manera la misión también implica el convencimiento profundo de la gracia de Dios en nosotros: “Tienes que nacer de nuevo. El viento sopla donde quiere y oyes su ruido, pero no sabes de dónde viene ni a dónde va. Así es todo el que ha nacido del Espíritu” (Jn 3, 5-7). La imagen del viento impetuoso, que mueve todo a su paso, nos presenta la iniciativa de Dios que opera en sus criaturas para tocar el exterior de la persona y llegar a su núcleo más íntimo.

2. Como adhesión al mensaje; esto quiere decir que, después del seguimiento y haber experimentado la fuerza del Espíritu que sopla como el viento, participamos de la vida divina en nosotros, naciendo de nuevo a otra forma de concebir la fraternidad. Esto conlleva una dinámica de servicio y una nueva disposición de a acoger la Palabra en la celebración de la eucaristía, que es comunión, cercanía, gozo y presencia de la acción del Espíritu. De ahí que la conversión operada en el seguimiento abra la confesión de fe como experiencia de hermandad en Cristo, tanto hijas e hijos en la familia cristiana, lo cual evita todo tipo de exclusión.
3. Al integrar lo mencionado anteriormente, se accede a una nueva forma de comunión y participación que nos envía a cuidar en misión a las periferias existenciales, especialmente a quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y que buscan una paz verdadera que brota del compromiso cristiano de la vocación bautismal.

La hermandad como proyecto de inclusión

Si bien este itinerario de fe en la Iglesia está acompañado de la gracia divina (Mejía, 2000), en ocasiones nuestra fraternidad, debido al miedo y la inseguridad, se ha cerrado al encuentro de una hermandad universal y la consecuente apertura del corazón a Dios. Por tanto, nacer de nuevo como se propone en el evangelio de Juan (Jn 3), confirma la que la *metanoia* o conversión se manifiesta en la persona y la comunidad cuando su motivación central se orienta al cuidado

del otro, saliendo de sí mismas para sanar las heridas de los que yacen al borde del camino en toda situación de dolor y miseria humana (Cardona y Montaña, 2021). La espiritualidad del cuidado está en lo más íntimo de la misión de la iglesia y presupone esa conversión en el seguimiento, la alegría del servicio y el compromiso por la paz (Cuadrado, 2021). El espíritu se nos confía para crecer, dar vida y comunicar la buena noticia. No es un espíritu para la división, omisión o descuido y maltrato.

Vivir la misión es acoger con humildad el espíritu de unión y convertirse en puente que une orillas y fronteras, para comunicar la paz y ser portadores de comunión en una vivencia del cuidado. Se trata de vivir con audacia creativa, para reavivar el don recibido en nuestro bautismo y resignificar todo acto de amor desde la espiritualidad del cuidado, que también implica el autocuidado como manifestación de la voluntad divina (Asti, 2012, p. 35). Es una decisión de integración de fe, esperanza y caridad y dejar de servir al *diabolo* ($\Delta \iota \tilde{\alpha} \beta \omicron \lambda \omicron \varsigma$), aquel que separa, desune y dispersa. Jesús, en el Evangelio, nos invita a reunir al rebaño y optar preferencialmente por las ovejas extraviadas a fin de alcanzar la misericordia.

Al insistir en que la iniciativa proviene de Dios, se subraya que somos parte de un proyecto divino cuya manifestación comunitaria se da en la fiesta de Pentecostés (Hch 2, 1-25). La imagen de María Santísima junto a los apóstoles es profundamente eclesial. Recibir el Espíritu bajo lenguas de fuego representa la unidad en la diversidad, la comunión como horizonte de integración; el proyecto divino es que nos reunamos desde las grandes dispersiones de nuestra vida para ser un solo pueblo.

La hermandad, como espíritu genuino de la conversión cristiana, transforma toda rivalidad, muerte o dispersión en una vida verdadera y profunda de unidad de los hermanos en comunidad (Sal 133). De igual manera, reflexionamos sobre la centralidad del Espíritu de Dios. Si el Señor no construye la casa, en vano se cansan los que construyen (Sal 126). De este clamor nace el deseo de una vida fraterna vivida en espíritu de comunión e inclusión en el mundo de actual, desde nuestros saberes y tradiciones locales, para realizar ese proyecto de hermandad global soñado por Jesús.

Tanto daño hace quien actúa en contra de la comunidad, como quien omite su participación en ella puesto que quien no reúne, dispersa (Mt 12, 30). La tarea es salir al encuentro, unir lo que está separado, ser testimonio audaz y creativo de una reparación, fruto de una conversión profunda. Esto no solo nos lleva a las periferias existenciales, sino que nos hace reconocer que también nosotros vivimos, sin darnos cuenta, heridos al borde del camino como en la parábola del samaritano (Lc 10, 25-37).

La misión no se reduce a tener más estudiantes en los centros educativos. La verdadera misión consiste en descubrir, en la profundidad del espíritu, que el Señor nos invita a que el mundo *crea*. Nuestra fraternidad o *soreidad*, en la que vivimos y a la que hemos sido destinados, debe ser un testimonio para que el mundo crea. Si no lo logramos, hemos fracasado en la misión más importante. Esta no radica en ostentar o ejercer cargos de dirección, administración o asistencia social en favor de los pobres. Todas las personas que han sido convocadas a la fraternidad dan testimonio de la caridad a través del espíritu de interdependencia en el amor. Ese es el signo para que el mundo crea en el poder del Espíritu, que nos reúne en un dinamismo de respeto y

servicio. Esto último no tiene como fin el llegar a ser admirados en un fariseísmo larvado, sino para vivir la profunda humildad del discípulo de Cristo.

El icono por excelencia de este espíritu de humildad es la Virgen María; audazmente creativa en su respuesta de fe al plan salvador, humilde para hacerse esclava y salir al encuentro de las necesidades en la visita a su prima Isabel (Lc 1, 38-56). Ella representa a una Iglesia que cuida y salva desde el espíritu de encuentro y acogida.

El teólogo alemán Heribert Mühlen, en su obra *Mística Persona* (2008) reflexiona sobre la vida en el Espíritu. Si nos amamos los unos a los otros, Dios permanece en nosotros y su amor en nosotros ha llegado a su plenitud. Esta vida en el Espíritu es vida en el amor, en la experiencia de permanencia de Dios que nos lleva al silencio, la confianza y la filiación en el Hijo, esto implica una dimensión de alianza, tarea, relación y encuentro. El bautismo afianza nuestra unión con Dios mediante el sacramento y ratifica nuestra vocación a la santidad. Por lo tanto, la unidad no es una cualidad del mundo, sino su tarea. Ser uno en Cristo implica construir unidad en el mundo como una obra siempre inacabada, según el filósofo Martin Buber. Así participamos en igual dignidad para la escucha de los demás, ya que el respeto que favorece el diálogo y la posibilidad de relacionarnos hacia un consenso, tal como lo permite la sinodalidad al hacer un camino juntos en la búsqueda del bien común y la verdad (Sempé, 2022).

Otro modelo que integra la oración con la acción viene de la mano del místico suizo de fines de la Edad Media, Nicolás von Flüe (1417-1487), quien, pese a su soledad, llevó el mensaje cristiano con alegría. Su camino espiritual llegó a la madurez después de muchos años de búsqueda. En la capilla junto a su humilde morada, pintó una

rueda que simboliza los rayos de la Trinidad y las obras de la misericordia. Las puntas alternadas, unas hacia afuera y otras hacia adentro, representan la necesidad de relación y encuentro al modo de la Encarnación, la pasión y los sacramentos en un movimiento de ascenso y descenso. No estamos llamados a ser candil de fuera y oscuridad de dentro, sino a vivir la unidad, ser luz de Cristo, tanto por dentro como por fuera.

Cuidar mediante el respeto y la salvaguarda de la integridad de la identidad humana

El fenómeno del abuso sexual ha transformado la forma de relacionarnos con los demás, así como también la manera en que nos responsabilizamos de la misión educativa en toda su amplitud. Hoy en día, la educación superior enfrenta el desafío de fortalecer una formación integral que promueva la concientización, la transparencia y la calidad en el quehacer educativo. Asimismo, esta coyuntura ha favorecido la visibilización de los diversos componentes de una formación integral como personas conscientes, competentes, comprometidas y compasivas (Toussaint, 2021). La dimensión antropológica de la espiritualidad ignaciana se fortalece a través del discernimiento y el reconocimiento de la libertad inherente a la dignidad de cada persona, especialmente de los individuos más vulnerables. En tal sentido, el objetivo central de la misión en la educación superior, siempre será que los estudiantes sean verdaderos sujetos protagonistas de su proceso educativo y que a través de las diversas actividades universitarias logren ser personas solidarias en la búsqueda del bien común.

El trabajo paciente, humilde y profundo, desde una perspectiva que fortalece la cultura del cuidado, ofrece información veraz y el establecimiento de estándares de calidad a observar en todas las instituciones confiadas para el desarrollo de las comunidades. Se trata de construir ambientes seguros en instituciones de educación superior que articulen la producción de conocimiento con las actividades de investigación y vinculación para que la formación integral de sus estudiantes redunde en beneficio de la sociedad a la que sirve en misión (Hernández, 2016).

La política de salvaguarda responde a una dinámica de discernimiento espiritual que permite elegir con libertad un bien mayor, orientado a alcanzar la voluntad de Dios. En este caso concreto, se busca prevenir desviaciones en el ejercicio de la autoridad, mediante un liderazgo espiritual que evite abusos de poder, con frecuencia asociados a manifestaciones de abuso sexual (Moya-Albiol, 2011). Este proceso implica una redefinición de espacios, estructuras y roles que parten desde una conversión del corazón. Los aniversarios ignacianos nos han recordado que las heridas permiten la redención. Es decir, se pone en el centro de la conversación las heridas de las víctimas, lo que impulsa la creación de un entorno protector que evite nuevos daños (Echeburúa et al., 2002). Esta mirada va más allá de la seguridad e integridad de las personas, sino que también aprovecha esta necesidad para fortalecer la cohesión de la identidad institucional, el sentido de pertenencia, promoviendo la corresponsabilidad en la misión de reconciliación y justicia, dentro y fuera de la institución.

La segunda Preferencia Apostólica Universal (PAU) de la Compañía de Jesús invita a caminar junto a las personas vulnerables, encarnando la dinámica del seguimiento de Cristo (Steffens y Parellada,

2019). En tal sentido, se compromete el esfuerzo de quienes conforman y trabajan en las instituciones superiores en América Latina, a la vez que se colabora con los esfuerzos eclesiales y proféticos de una iglesia llamada al mejor servicio de las personas vinculadas a través de los estudios, actividades académicas y de incidencia en la sociedad.

Hacia una misión común mediante una cultura de acompañamiento y cuidado

Todos los miembros de la comunidad universitaria están invitados a asumir un compromiso personal y comunitario con la política de salvaguarda, así como también con la protección de la integridad de las personas, ya que todos somos hijos de Dios. En sus rostros, percibimos las angustias y esperanzas, las alegrías y tristezas de la humanidad. De ahí que no se trate únicamente de cumplir con un requisito de acreditación o índices a superar, sino que se busca compartir una misión común como agentes de reconciliación y de paz que restablezcan la confianza, la armonía y el respeto. Nuestra comunicación debe ser clara y oportuna, no puede centrarse en la autodefensa o el ocultamiento de las posibles situaciones de escándalo. Por el contrario, esta debe exhibir claridad, transparencia y debe seguir el proceso adecuado que evite privilegios o acciones que menoscaben la credibilidad institucional.

La *tolerancia cero*, promovida por la política de salvaguarda de estudiantes, refuerza la lucha contra otras pandemias ya enquistadas en nuestro entorno como la corrupción, el clericalismo, el encubrimiento, la deficiente formación, la violación de la confianza, entre otras. Se

trata de una firme decisión de erradicar cualquier falla estructural que permita que se cometan delitos y crímenes contra las personas vinculadas a la institución. Se espera una revitalización del acompañamiento personal y de procesos que coadyuven al mejor desenvolvimiento de ambientes seguros y creíbles en la promoción humana (Egas-Reyes et al., 2018).

Una institución de educación superior, que proclama su tarea formativa desde la centralidad del estudiante, debe mantener los canales de escucha y cercanía para comunicar un mensaje de empatía, respeto y esperanza (Man-Ging et al., 2015). La mejor forma de evidenciarlo, será la aplicación de las reglas de discernimiento que invitan a superar los temores, romper el círculo del silencio y el secreto, así como a fortalecer los puntos débiles institucionales donde puede violentarse a posibles víctimas. El recurso de la espiritualidad en el liderazgo institucional es indiscutible, pues nos ayuda a ordenar los afectos inconsistentes y a mantener una actitud atenta frente a cualquier resquicio del dolor y del mal. Esta posibilidad no supone imponer un determinado credo o práctica religiosa, sino orientar los esfuerzos institucionales al servicio del bien y de la persona.

Recuperar y/o fortalecer la confianza es una tarea ineludible, de modo que los valores institucionales, tales como la verdad, la equidad y la justicia, sean fermento de una evangelización arraigada y cimentada en la caridad. El proceso que ofrece la política de salvaguarda de estudiantes ayudará de gran manera en el camino de acogida, escucha, confidencialidad y a largo plazo, de una reconciliación integral (Mazorra y Man-Ging, 2020) que implique la restitución de derechos y la reintegración en el seno de la comunidad educativa con respeto y compasión.

La fuerza del Espíritu como camino de escucha sinodal

Esa alianza como tarea de relación va a suponer un proceso de mística del encuentro. Cambiar nuestra actitud de un ego en guerra a un ego de amistad (*filia*). De ser un alma empática, a ser un alma magnánima (un alma grande). Esto implica el no quedarse en la dictadura del yo, donde el poder enceguece y nos lleva a creer que todo es perfecto, sino a vivir en la fraternidad desde la sinodalidad de una unión comunitaria que no se queda en el engaño, sino que está abierta a la amistad (Jn 15, 14-15). Jesús se hace nuestro amigo y nos convoca a vivir en hermandad, es decir, a construir comunidades con alma, desde la revolución que genera un *nosotros* alegre y vital, hacia un nuevo *nosotros*. El *yo* se constituye en el encuentro con un *tú* y a partir de eso podemos surgir fortalecidos y renovados, reparados por la fuerza de la gracia de la Eucaristía. Esta comunión es la invitación del Dios Trinitario a vivir en fraternidades con alma. Lo contrario serían fraternidades que se han acomodado al medio pero que no transforman el medio. Por eso, *el yo/nosotros* se construye en ese encuentro con el *tú* y con la persona con la que trabajamos, respetándola, incluso amando a nuestros enemigos (Mateo 5,44; Lucas 6, 27, 35). Si se logra llegar a ese nivel, entonces hemos podido crecer a esa conversión personal, que supone ampliar un círculo que crece hacia el *nosotros* para dejar de ser solamente homo sapiens y llegar a esa vivencia del homo sapiens. Es decir, no solo un ser humano que sabe, una persona que tiene información y conocimiento, sino una persona que la ha procesado y la ha descubierto como el centro de su vocación.

El camino de la sinodalidad es el camino que Dios espera de la iglesia en el tercer milenio. Así lo propone el Papa Francisco en sus

alocuciones y escritos. ¿En qué consiste esa sinodalidad? En caminar juntos. No tener miedo de vivir juntos, de imitar a Jesús, teniendo los sentimientos de Cristo. Hacer una meta dentro de un horizonte no es un viaje a ninguna parte, sino la experiencia de asumir la misión de contagiar el espíritu de la alegría el Evangelio como una buena noticia de esperanza y de formación integral. Se trata de descubrir el desafío de la comunidad hoy, en el siglo XXI, renovándonos, abriéndonos al trabajo cooperativo que fortalece la colaboración (Ramírez, 2021), y no siendo impedimento ni dispersión, sino al contrario reuniendo e incluyendo. Por lo tanto, la conversión en espíritu sinodal, implica hacer nuestro examen de conciencia desde la voluntad de Dios. ¿A qué me invita el Señor hoy en el mundo contemporáneo?

El Papa Francisco invita a toda la Iglesia a interrogarse sobre esta sinodalidad, a cada uno en su vocación particular, primero como bautizados y luego como vocacionados. Se trata de una nueva sinodalidad, una nueva manera de trabajar juntos. Una sinodalidad católica, es decir, universal (Luciani y Palencia, 2021, p. 439). Una sinodalidad en clave pneumatológica que sale en búsqueda del Espíritu (Jn 3), que nos invita a proclamar, anunciar y denunciar proféticamente en caridad viviendo un camino de reparación.

Los diversos pueblos también peregrinan hacia el reino de Dios. El Espíritu Santo moviliza de forma misteriosa a toda la humanidad a través de sus mensajeros carismáticos y visionarios, que llevan la visión del Espíritu de Dios desde la eucaristía hacia ese carisma de reparación para entregar la vida y mostrar cómo ama a Cristo. Esa otra sinodalidad respeta los derechos de la humanidad, respeta al ser humano, lo cuida, lo protege de tal manera que se vuelve global.

Una iglesia que cuida en sinodalidad no se puede conformar con una ética de mínimos, sino que se dispone a vivir en el Espíritu de la ley de la caridad. Por lo tanto, debe discernir para no acomodarse al espíritu del mundo que nos conforma a los mínimos. Si bien vivir el mínimo de consensos es admirable, esto no resulta suficiente. Nuestra vocación y, por ende, nuestra misión, no es para el mínimo. La vocación en la vida cristiana es para la entrega total, esto tomando en cuenta la vocación de cada uno. En las bienaventuranzas se presenta el programa del Reino de Dios (Mt 5, 3-12). Estas serán resumidas posteriormente en Mateo 7, 12: “Así que en todo traten ustedes a los demás tal y como quieren que ellos los traten a ustedes. En esto consiste la ley y los profetas”. Se trata de una formulación positiva y profética, que genera en los demás un movimiento de reciprocidad. Es decir, iniciada la conversión en nosotros, podemos disponernos a alcanzar aquella misión que Dios no tenía reservada, puesto que primero debía ser vivida para dar testimonio de que realmente es posible vivir en fraternidad. El hecho de que nuestro camino esté orientado a la fraternidad es un signo de que si es posible vivir en paz. Si logramos vivir en paz, estamos posibilitados de transmitirla a los que nos rodean desde una convicción profunda del Espíritu; no por obligación, sino porque brota del discernimiento y del impulso a salir al encuentro del hermano desamparado, fruto de la contemplación con el espíritu de Cristo.

Esta sinodalidad es universal (católica), pues caminamos juntos hacia la búsqueda del Reino de Dios, siendo personas en condición de *Homo Viator*. Es decir, quien peregrina, camina y busca a Cristo, quien realmente sale al encuentro del Resucitado, quien hace el camino de Cristo, cargando con nuestro oprobio hacia una pirámide

invertida, donde reconocemos la acción de Dios en los más débiles y a una sinodalidad anticipada porque Cristo nos ha anticipado la Gracia de Dios (Barclay, 2019). Si la sinodalidad es obra del Espíritu (πνεῦμα), ¿dónde actúa el Espíritu de Dios hoy? ¿De qué manera nos hacemos esa pregunta en fraternidad y cómo ser una comunidad que sale al encuentro del Espíritu? Aquí se pueden precisar algunas consideraciones para la formación integral en una comunidad educativa e inclusiva con identidad universal:

1. Escuchar sin imponer. Implica una profunda escucha y, para eso, necesitamos acallar los ruidos, hacer una profunda pneumatología de la creación. Es decir, creer que Dios crea con el Espíritu, que no nos recluye, sino que nos hace salir como Iglesia hacia los más necesitados y de tal manera que podamos vivir en el día de hoy esa fraternidad.
2. Caminar con los demás, sin aislamientos, mediante el acompañamiento directo y al ritmo de los miembros de la comunidad. Caminar con todos los pueblos en gobernanza global hacia una economía global hacia la casa común, como lo propone Fratelli Tutti (Gonzaga, 2022, p. 74).
3. Fomento de una vida contemplativa a la que estamos invitados a integrar en nuestra acción educativa con la ayuda de la contemplación y la acción. Una escucha profunda, una conversión que nos lleva realmente a vivir la dinámica de la humildad hacia la comunión y lo central que es la oración. Hoy estamos pidiendo la conversión para vivir en forma audaz y creativa en sinodalidad.

4. Compartir la mística del nosotros, a la que nos invita *Evangelii Gaudium*, desde el amar a Dios con todo el corazón, pero recordando la regla de oro desde Mateo 7:12. Es decir, en un reflejo del amor de Dios, en una comunidad en la que todos tienen un solo corazón, una sola alma y todo está dispuesto para el servicio en común.
5. ¿Cómo hacer que esa sinodalidad sea profética? Pues se trata de una sinodalidad que no acapara la palabra o las decisiones, que no golpea con el puño la mesa y se dice: aquí se hace lo que yo digo. Donde hay una tendencia sinodal, se abren brazos, las manos como Cristo y nos unimos como María se une a la misión de Cristo. Las comunidades sin alma nunca podrán ser sinodales. Comunidades sin pasión misionera, tampoco. Por lo tanto, la sinodalidad profética es sentir la pasión de la misión desde el respeto profundo a ser comunidades magnánimas (alma grande).
6. Una iglesia donde la mujer encuentra un lugar que el espíritu de Dios le ha reservado. Se trata de un lugar donde hoy, Jesús da espacio, protagonismo y la oportunidad de sentirse mujer realizada en Cristo. Una iglesia sin clericalismo, sin machismo, en la que reconocemos los diversos carismas, los diversos ministerios y una iglesia pobre con los pobres. Esa sería la ruta donde Cristo nos ha trazado el camino, nos ha abierto con su vida, su muerte y su resurrección, un camino sinodal.
7. Ser profundamente apasionados con el Kayros (καὶ ρόσ), es decir, la acción del Espíritu que hoy nos hace llegar a nuestra hora. Saber que debemos responder

con herramientas, lenguajes y acciones para este tiempo, como un proceso dinámico, un camino a recorrer, donde el Espíritu no se diluye. Por lo tanto, una búsqueda sinodal en fraternidad se abre a los excluidos, a los que están en los márgenes y fronteras como la crisis del abuso, el estallido social y las diversas pandemias que nos envuelven. Salir en misión sintiéndonos enviados por la pasión del Reino en transparencia y humildad, donde el Espíritu nos da fuerza para evaluar, discernir y buscar nuevas expresiones creativas e innovadoras de transmisión del mensaje para una formación integral de calidad.

A manera de conclusión

El camino sinodal propuesto por el Magisterio de la Iglesia promueve una formación integral orientada a formar personas expertas en comunión, insertas en el pueblo de Dios, como iglesia en salida para llevar al mundo la buena noticia, en medio de esas masas, hambrientas, sedientas y dolientes. Se trata de una invitación a compartir el dinamismo del Espíritu, evitando las tentaciones de la uniformidad, frente a la integración de la unidad en la pluralidad, el endiosamiento que busca el clericalismo, la auto-referencialidad y la tentación de una falsa tranquilidad. El Papa Francisco nos invita a *causar problemas* de forma constructiva y así afrontar las parálisis del miedo y temor, la complicidad del ocultamiento, el secreto y fortalecer nuestro autoco-nocimiento con humildad y en la dinámica propia del magis ignaciano

para seguir creciendo en la búsqueda de una formación integral de calidad que se ofrece con generosidad a nuestros estudiantes.

El sacramento del bautismo tiene una importancia central en este proceso. Este evita una percepción sesgada de la participación eclesial como un privilegio de pocos, así como la desvinculación de la fuerza espiritual que surge de la misión en Cristo. Así como el Espíritu sopla donde quiere, ese mismo espíritu se comparte con aquellas personas que la providencia divina coloca en nuestro camino. De este modo, la gracia se convierte en una oportunidad de comunicación del amor y cuidado que Dios ofrece a sus hijos en la dignidad de la triple misión del don recibido: sacerdocio real como pueblo elegido, profecía de enviados en misión y reflejo de la realeza de Cristo para servir. De nosotros dependerá no obstaculizar la gracia de Dios, sino por el contrario, ser personas que viven la dinámica del discipulado en el Señor resucitado.

La fraternidad no puede ser encierro, sino la oportunidad de ser audaces con creatividad, sin la necesidad de buscarnos a nosotros mismos, ni crear *falsas* seguridades en un mundo que no lo es. Por tanto, se trata de encontrar el sustento que nos invite nuevamente a vivir en comunión con los amigos de Dios; los más pobres. Entonces, se debe participar con quienes están más alejados y asumir la misión que nos permite sentir la fuerza del Espíritu para construir comunidad. El Papa Francisco nos anima a dialogar con la realidad. Si en el entorno institucional existe alguna persona no comulga con aquello que profesamos, se trata de una oportunidad para vivir la inclusión y confrontar nuestra conversión y salir al encuentro. Solo de esta manera podremos ser una comunidad que protege, una comunidad que vive su carisma desde la profundidad de la caridad. Solo así experimentaremos el mo-

mento propicio (κ α ι ρ ός) de renovarnos como comunidad de fe hacia esa fraternidad universal.

La espiritualidad ignaciana brota de la fuente de los Ejercicios Espirituales y nos propone, en primer momento, el ejercicio de conversión, para después avanzar hacia el seguimiento del Reino. Esto supondrá un tiempo serio de reflexión interdisciplinaria, organización e implementación de las políticas de salvaguarda en consonancia con los idearios y la razón de ser de una institución comprometida con la inclusión, el fortalecimiento de la identidad y la apertura al diálogo y al encuentro. La intuición de disponibilidad de San Ignacio de Loyola al servicio de la Iglesia se renueva como oportunidad para ratificar esta misión a mediante el apoyo y el fortalecimiento de los procesos de orientación, acompañamiento y cuidado, junto con otros colaboradores que respondan al llamamiento del Rey Eterno para peregrinar bajo la bandera de la paz.

Referencias bibliográficas

- Arenas, S. (2020). Desclericalización: antídoto para los abusos en la Iglesia. *En Teología y prevención: estudio sobre los abusos sexuales en la Iglesia*. Sal Terrae, p. 127-144.
- Asti, F. (2012). Teologia spirituale ed esperienza spirituale cristiana, en *Mysterion* 5, (2) 76-102.
- Barclay, J. M. (2019). El poder transformador de la Gracia: Romanos y 2 Corintios. *Revista Bíblica*, 81, 73-89, 2019.
- Cardona, H.; Montaña, C. (2021). La Sagrada Escritura en la vida de la Iglesia de América Latina y el Caribe. La impronta bíblica del Concilio Vaticano II. *Perseitas*, vol. 9, p. 265-291.
- Cuadrado, E. (2021). Reflexiones acerca del arte del buen vivir inter-

- pretación, sabiduría y previsión. *Unaciencia*, vol. 14, no 26, p. 4-12.
- Echeburúa, E., Corral, P, Amor, P. (2002). Evaluación del daño psicológico en las víctimas de delitos violentos. *Psicothema*, 14, Supl., 139- 146.
- Francisco. (2018). Constitución Apostólica” Episcopalis Communio. Sobre el Sínodo de los Obispos”.
- Gonzaga, W. (2007). “A Verdade do Evangelho” (Gl 2,5.14) e a Autoridade na Igreja. Gl 2,1-21 na exegese do Vaticano II até os nossos dias. História, balanço e novas perspectivas. Roma: Gregorian Press.
- Gonzaga, W. (2022). A construção da fraternidade e da amizade social à luz da Teologia Bíblica da Fratelli Tutti. *Perspectiva Teológica*, [S.l.], Belo Horizonte, v. 54, n. 1, p. 227-249. Doi: <https://doi.org/10.20911/21768757v54n1p227/2022>
- Hernández, A. (2016). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Luciani, R., Palencia, D. (2021). Sinodalidad del Pueblo de Dios. *Medellín. Biblia, Teología y Pastoral para América Latina y El Caribe*, 47(182), 437-444.
- Man-Ging, C. I., Böhm, B., Fuchs, K. A., Witte, S. y Frick, E. Improving Empathy in the Prevention of Sexual Abuse Against Children and Youngsters. *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(7), 796-815, 2015, <https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1077366>
- Mazorra, A., Man Ging, C. (2020). Sexualidad reconciliada: Mirada teológica hacia un horizonte esperanzador para víctimas de abuso sexual. *Cuestiones Teológicas*, 47(107), 123-146.
- Mejía, J.J., (2000) Manifestaciones contemporáneas de espiritualidad. *Theologica xaveriana*, (135), 369-388.

- Moya-Albiol, L. (2011). La violencia: la otra cara de la empatía. *Mente y Cerebro*, 47, 15.
- Mühlen, H. (2008). Der geschichtlich neue Weltbezug der Philosophie—Anlässe Zur „wir“-Frage. In *Im-Wir-sein* (pp. 30-40). Brill Schöningh.
- Ramírez, G. (2021). Aportes de la teología de la liberación a los desafíos pastorales de Latinoamérica. *Huella Teológica*, vol. 3, no 2, p. 49-67.
- Sempé, L. (2022). Yo y Tú, Martin Buber. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. No. 17, p. 187 -190.
- Sicre, J. L. (2018). El Evangelio de Mateo. Un drama con final feliz. Estella: Verbo Divino, 2019. Egas-Reyes, Verónica, Diego Ordóñez-Camacho, Valeria Grijalva-Vásquez, Paulina Barahona-Cruz y Carlos Man-Ging. *Evaluando la importancia de la empatía en la prevención del abuso sexual en niñas, niños y adolescentes*. In *Libro de Memorias del VI Congreso de la Red Ecuatoriana de Universidades y Escuelas Politécnicas para Investigación y Posgrados* (pp. 376–383). UTN., <https://www.utn.edu.ec/jornadasinvestigacion/index.php/libro/>
- Steffens, C. S., y Parellada, A. (2019). La educación para la ciudadanía global en la Compañía de Jesús. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (380), 25-31.
- Toussaint, C. (2021). Propuesta de formación docente para profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 51(1), 255-281.

**Estrategias pedagógicas para el desarrollo emocional
en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1:
un enfoque desde la Educación Inicial**
**Pedagogical strategies for emotional development in
children from 3-4 years with type 1 diabetes: An approach
from early childhood education**

María Sol Vega Gallegos
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Línea: Experiencias innovadoras en educación

Resumen

La diabetes tipo 1 es una enfermedad endócrina que afecta de forma permanente el estilo de vida de las personas. Adicionalmente, el paciente atraviesa una serie de emociones negativas y un proceso de duelo que, si no es acompañado adecuadamente, puede complicarse. Por esto, es fundamental que los niños de 3 a 4 años, quienes se encuentran en edad de conocer las emociones, reciban una adecuada educación emocional por parte de todos los miembros que conforman su entorno. Por este motivo, se ha generado una propuesta educativa que oriente a cuidadores y docentes en los aspectos emocionales que los niños necesitan aprender para la prevención de patologías como la ansiedad, la depresión o conductas desadaptativas que interfieran con su calidad de vida y bienestar. La metodología utiliza el enfoque de la inteligencia emocional por Daniel Goleman, cuyos pilares se adaptan a actividades apropiadas para la etapa evolutiva de los niños de 3 a 4

años y los relaciona con el currículo de inicial 2014 para que se puedan aplicar en clases. La herramienta seleccionada consiste en una secuencia de talleres junto con una guía que recalca los puntos más relevantes tratados.

Palabras clave: enfermedad endócrina, educación emocional, propuesta educativa, inteligencia emocional, prevención, depresión

Abstract

Type 1 diabetes is an endocrine disease that permanently affects the people's lifestyle. Moreover, patients go through a series of negative emotions and a grief process that, if not properly accompanied, can become more complex. For this reason, is essential that children aged 3 to 4, stage in which they begin to understand emotions, receive an adequate emotional education, by all the members of their environment. In response to this need, an educative proposal has been developed to guide caregivers and teachers in the emotional aspects that children need to learn to prevent pathologies such as anxiety, depression or maladaptive behaviors that may interfere in their quality of life and well-being. The methodology is based on Daniel Goleman's emotional intelligence framework. His pillars are used to adapt proper activities for the evolutive age of children aged 3 to 4, which are aligned with 2014 early education curriculum so they can be applied in classes. The selected tool is a sequence of workshops along with it a guide that highlights the most relevant points discussed.

Keywords: endocrine disease, emotional education, educative proposal, emotional intelligence, prevention, depression

Introducción

La finalidad de la educación se ha modificado constantemente. En la actualidad, el objetivo principal es el desarrollo integral del individuo, lo cual abarca diversas áreas como la cognitiva, la motricidad fina y gruesa, el lenguaje y la dimensión socioemocional. El artículo 40 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), citado en el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2014), define la etapa de inicial como el proceso de “acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad” (p. 12).

A pesar de que en las instituciones educativas se ha implementado la enseñanza del aspecto emocional, aún se priorizan ciertas áreas del conocimiento debido a la cantidad de temas que son necesarios cubrir. Sin embargo, la emocionalidad es indispensable en la vida de todos los seres humanos, pues cada evento que sucede genera una emoción, por tal motivo, es vital que exista una forma adecuada de canalizar esto. Más aún cuando la autorregulación influye directamente en la calidad de vida de una persona y en la prevención de la aparición de enfermedades a futuro.

Este aspecto es particularmente relevante en el caso de los niños con diabetes tipo 1 (DM1). Dicha enfermedad se define como la incapacidad del páncreas de producir insulina, hormona responsable del procesamiento del azúcar en sangre (glucosa). Tras el diagnóstico, los niños se enfrentan a un proceso de duelo y a la aparición de emociones consideradas como negativas, tales como el dolor, el miedo y la ansiedad. Además, el estrés provoca la liberación de cortisol, también

conocida como la hormona del estrés, lo que a su vez provoca el aumento de glucosa, perjudicando directamente a los niños.

Dentro del mismo orden de ideas, la revisión de literatura revela distintos enfoques que relacionan la enfermedad con el área emocional. En primer lugar, Cabrera (2020) menciona la Teoría General de Sistemas, la Teoría de la Nueva Medicina Germánica y la Teoría de la Bioneuroemoción, las cuales postulan una conexión entre las emociones y enfermedades autoinmunes como la diabetes. Por su parte, Ramos et al. (2020) aseveran que las personas que padecen diabetes deben recibir atención multidisciplinar, que incluya que ellos hablen de sus sentimientos y logren aprender conductas favorables para el pronóstico de vida. Asimismo, Amud (2021) destaca la necesidad de categorizar las necesidades emocionales de los niños tras el diagnóstico, con el fin de ser trabajadas en terapia, pues la diabetes se asocia con patologías como la ansiedad y la depresión. De igual modo, Martínez (2021) asegura que desde el momento del diagnóstico surgen emociones negativas como shock, dolor, ira, tristeza e incluso trauma, que, de no ser tratado manera adecuada, puede tener consecuencias a largo plazo. Además, Zambrano et al. (2022) sostienen que uno de los principales problemas que se presentan en la DM1 es el mal manejo emocional.

En una encuesta realizada a 102 estudiantes de Enfermería, se reportó que la afectación emocional en este padecimiento es alta en el 75,5%, poco en el 14, 7% y nada en el 9,8% de los casos (p. 7-8). Como se observa en la tabla 1.

Tabla 1

Afectación emocional en la diabetes infantil

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	77	75.5%
Poco	15	14.7%
Nada	10	9.8%
		100%

Por otro lado, al haber indagado sobre la situación actual con respecto al desarrollo emocional en niños con diabetes tipo 1, se han identificado estrategias para fomentar el desarrollo emocional en niños de 3 a 4 años con DM1. El objetivo de investigación es generar una secuencia de talleres y una guía didáctica con los contenidos abordados en cada uno de ellos, que oriente a padres y docentes sobre la situación emocional que atraviesan los niños con DM1 y sobre cómo brindarles una educación adecuada para el desarrollo de su emocionalidad.

Los infantes de 3 a 4 años se encuentran en una etapa de reconocimiento emocional; es decir, están comenzando un nombrar a lo que sienten. Como se mencionó anteriormente, tras el diagnóstico, los chicos atraviesan un proceso de duelo, alusivo a la pérdida de salud (Moreno, 2022, p. 4). Por esta razón, es importante conocer las fases de este proceso. Según Flórez (2002), la primera etapa consiste en la negación: las personas se niegan a aceptar que tienen una enfermedad; por lo que suelen someterse a múltiples exámenes médicos. En la segunda etapa, aparecen sentimientos de tristeza, pena, ansiedad e ira. La tercera etapa se caracteriza por la resolución, momento donde las personas superan la pérdida (p. 80). Sin embargo, no todos atraviesan el proceso de duelo favorablemente.

De la misma manera, es fundamental conocer la etapa evolutiva en la que se encuentran los niños. Peralta y Lorente (2020) afirman que, a esta edad, el infante se encuentra en la etapa del egocentrismo, lo que significa que asocia cualquier acontecimiento como si se tratara exclusivamente de él. Por este motivo, el sentimiento de culpa surge con mayor intensidad, ya que asocia el origen de la enfermedad con un castigo por haber hecho algo mal. Adicionalmente, su autoestima se ve afectada por sentirse diferente a los demás y también por la pérdida de autonomía que suelen experimentar a causa de los nuevos cuidados y cambios en su estilo de vida. Por otro lado, expresar emociones sin sus nombres resulta complicado para los niños. En tal sentido, es importante conocer cómo se puede enseñar a estos niños a expresar dichas emociones, no necesariamente con palabras, sino a través de actividades como pintar, dibujar o mediante técnicas de relajación.

En todas las fuentes referidas anteriormente, se menciona que es vital que un equipo interdisciplinar atienda a estos pacientes; no obstante, no todos los pacientes reciben esta ayuda, sino solamente atención diabetológica o endocrinológica. Esto genera que el área psicoemocional de los infantes se vea afectada y que surjan problemas, no solamente a nivel de la diabetes, sino también en conductas adaptativas u otras patologías. Cabe señalar que investigaciones citadas pertenecen, principalmente, a los campos de la psicología o salud y no al educativo. Por esta razón, tanto docentes como cuidadores suelen enfocar el cuidado de los niños en su salud o en los niveles de azúcar en sangre y dejan de lado la emocionalidad. La mayoría de las personas desconocen sobre la DM1 y sus implicaciones emocionales. Por este motivo, se considera imprescindible que exista una capacitación para docentes y para padres con el fin de garantizar el bienestar de los niños.

Metodología

Distintos autores han propuesto distintas clasificaciones de la inteligencia, entre ellos, Howard Gardner (1994). Sin embargo, Daniel Goleman (1998, 1996) fue quien hizo referencia a la capacidad para manejar las emociones adecuadamente con el nombre de *inteligencia emocional*. Aunque en su primer libro se centró exclusivamente en el manejo emocional dentro de las empresas, en su segundo libro abordó la importancia de la educación emocional desde la escuela.

La técnica utilizada en la metodología de esta investigación consiste en talleres participativos, cuyo propósito es brindar un espacio de socialización entre cuidadores y docentes. El enfoque se basa en la inteligencia emocional y las actividades propias de la escuela nueva relacionadas con un objetivo y ámbito del currículo para que los maestros puedan aplicarlo en el aula de clase de ser necesario. La secuencia de talleres empieza con el primer pilar propuesto por Goleman (1998) para alcanzar la competencia emocional, que tiene que ver con el autoconocimiento. Este se relaciona con el ámbito de identidad y autonomía del currículo y con el objetivo de aprendizaje del Currículo de Inicial 2014 que estipula “Desarrollar su identidad mediante el reconocimiento de sus características físicas y manifestaciones emocionales para apreciarse y diferenciarse de los demás” (MINEDUC, 2014, p. 33).

El taller busca que los niños identifiquen sus emociones y comprenda su origen. Para esto, se recomiendan actividades como *El monstruo de colores*, ampliamente utilizado en educación inicial. Sin embargo, se recomienda adaptar las actividades a los intereses y estilo de aprendizaje de cada niño. Existen múltiples libros sobre las emo-

ciones; son los cuidadores y docentes, quienes conocen al infante, los encargados de seleccionar los más apropiados. También se sugiere el cuento *La aventura de las emociones* y la película *Intensamente*. Ambos recursos deben ser acompañados de un diálogo posterior que permita a los niños identificar sus emociones. Asimismo, dentro de este taller es importante que los niños tengan autoconocimiento y que sepan de qué se trata la enfermedad, para ello se sugiere el cuento de *Floppy el elefantito diabético*, el cual explica con un lenguaje sencillo que es la DM1.

El segundo taller se enfoca en el autocontrol o autorregulación, también vinculado al ámbito de la identidad, la autonomía y al objetivo de aprendizaje que tiene que ver con “Desarrollar habilidades sensorio-perceptivas y visomotrices para expresar sentimientos, emociones, vivencias a través del lenguaje plástico” (MINEDUC, 2014, p. 38). Según Quintero et al. (2022), la autorregulación es la capacidad para regular los pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar una meta propuesta (p. 163). Por su parte, el autocontrol se refiere a la habilidad de ejercer dominio sobre uno mismo y la capacidad de sentirse tranquilo (Quintero, 2022). Dentro de este taller, se explica cómo se relacionan ambos, ya que, a través de la autorregulación se pueden controlar los pensamientos y así evitar actuar impulsivamente. En la guía elaborada, se menciona que fomentar la creación de hábitos y pensamientos positivos ayuda a desarrollar estas capacidades. De igual manera, se recomiendan ejercicios de respiración, relajación y yoga, así como el uso de objetos que puedan apretarse, por ejemplo, globos o muñecos y actividades de expresión corporal como danza o arte.

El tercer pilar, la motivación, también se relaciona con el ámbito de identidad y autonomía. En tal sentido, es importante distinguir

entre motivación intrínseca, que proviene del interior de las personas y del deseo de hacer algo y la extrínseca, que hace referencia a las palabras de validación que los niños reciben de sus cuidadores, docentes o personas que conforman su contexto. Es fundamental que los niños no pierdan su autonomía y que reciban palabras de elogio que reafirmen su autoestima, ya que las críticas o palabras invalidantes pueden perjudicar el bienestar y la adaptación del niño a su nueva enfermedad. Para aprender esta habilidad se recomienda establecer rutinas, promover la comprensión de la relación entre acciones y consecuencias y fomentar la tolerancia a la frustración. Entre las actividades sugeridas se trata de *Encuentra la pelota*, en la que se esconde una pelota bajo uno de varios vasos que luego se mezclan. Esta dinámica puede adaptarse reduciendo el número de vasos o repeticiones si es que el niño muestra desbordes emocionales. También se sugiere la lectura de cuentos específicos y la implementación de un recetario de postres aptos para niños con diabetes.

El cuarto taller aborda la empatía, vinculada al ámbito de identidad y autonomía y al objetivo de aprendizaje que estipula “Demostrar actitudes de colaboración en la realización de actividades dentro y fuera de la clase para el cultivo de la formación de valores como la solidaridad” (MINEDUC, 2014, p. 34). Esta capacidad implica reconocer cómo se siente otra persona frente a determinados acontecimientos. Debido a que los niños aprenden a través de la observación, es imperativo que sus padres se interesen en sus emociones, ya que esto ayuda al cultivo de la empatía. Asimismo, se sugieren otras actividades como identificar emociones a partir de expresiones faciales, plantear situaciones hipotéticas, como por ejemplo *¿Cómo te sentirías si te pasa esto?* Entre otras actividades.

El quinto taller se centra en las habilidades sociales, que es el último pilar propuesto por Goleman. Dichas habilidades se relacionan con el ámbito de identidad y autonomía y con el objetivo de aprendizaje que menciona “Incrementar su posibilidad de interacción con las personas de su entorno estableciendo relaciones que le permitan favorecer su proceso de socialización respetando las diferencias individuales” (MINEDUC, 2014, p. 34). Las normas de convivencia y de educación se aprenden principalmente en el hogar a través del ejemplo de los padres. Sin embargo, también es fundamental la socialización entre pares. Por ejemplo, a través de estos juegos los niños imitan comportamientos que aprenden a través de la observación. En este sentido, se proponen actividades como *Caras y gestos*, juegos de roles, cuentos, entre otros.

Por último, como instrumento de evaluación se sugiere el uso de un anecdotario. Esta herramienta permite registrar cómo se sintió cada niño durante las actividades realizadas y también posibilita observar su progreso o retroceso. Este tipo de evaluación cualitativa facilita ajustes personalizados en función del bienestar del infante.

Tabla 2

Planificación de aplicación de los talleres participativos

Temas	Desarrollo de talleres	Objetivo/s
Taller #1		
<p>1. Autoconciencia emocional relacionada al ámbito de Identidad y autonomía y al objetivo de aprendizaje “Desarrollar su identidad mediante el reconocimiento de sus características físicas y manifestaciones emocionales para apreciarse y diferenciarse de los demás” (MINEDUC, 2014, pg. 33).</p>	<p>- Presentación del taller y presentación de objetivos. - ¿Qué es la Diabetes tipo 1? - ¿Cómo se puede sentir el niño de 3 a 4 años con diabetes tipo 1? - Dinámica: se dividirá a los participantes en grupos de acuerdo con la cantidad confirmada de asistentes. Cada grupo debe escribir en el papel todas las emociones que pueda nombrar, sin utilizar dispositivos electrónicos para ver emociones. Luego se analizará si efectivamente son emociones y se reflexionará sobre cómo ni los adultos pueden diferenciar las emociones. Se explicará la diferencia entre emociones y sentimientos (Murillo et al., 2020, p. 67). - Autoconciencia emocional (Primer Pilar para desarrollar la inteligencia emocional). - Sección de preguntas- ¿Cómo desarrollarla en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1? (Actividades).</p>	<p>Determinar qué es la diabetes tipo uno y cómo afecta al desarrollo emocional del niño de 3 a 4 años con diabetes tipo 1.</p> <p>Conocer qué es la autoconciencia y cómo desarrollarla en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1.</p>

Taller #2		
Temas	Desarrollo de talleres	Objetivo/s
<p>2. Autorregulación o autocontrol relacionada al ámbito de expresión artística y al objetivo de aprendizaje “Desarrollar habilidades sensorperceptivas y visomotrices para expresar sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje plástico” (MINEDUC, 2014, pg. 38).</p>	<p>- Dinámica: Se presenta el caso de que un día ellos caminaban por el vecindario y de repente viene una amiga y les grita que les ha hecho quedar mal frente a todo el barrio, que es un cretino, hace un escándalo y salen los vecinos del barrio. Se les pregunta ¿qué harían? Luego, cierto número de personas deberán compartir lo que harían y se dividirán en dos opciones, aquellas que optaron por una actitud pacífica y las que agrandaron el conflicto. Se analizará las ventajas y desventajas de ambas situaciones (Murillo et al., 2020, 68).</p> <p>- ¿Qué es la autorregulación y el autocontrol?</p> <p>- Importancia de la expresión emocional</p> <p>- Sección de preguntas</p> <p>- ¿Cómo desarrollarla en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1? (Actividades).</p>	<p>✓ Conocer qué es la autorregulación.</p> <p>✓ Comprender la importancia de la expresión emocional.</p> <p>✓ Identificar actividades para desarrollar la autorregulación en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1.</p>

Taller 3		
Temas	Desarrollo de talleres	Objetivo/s
<p>3. Motivación relacionada al ámbito de identidad y autonomía y al objetivo de aprendizaje “Desarrollar su identidad mediante el reconocimiento de sus características físicas y manifestaciones emocionales para apreciarse y diferenciarse de los demás.” (MINEDUC, 2014, pg. 33).</p>	<p>- Dinámica de la bola de papel: Se les entregará a los padres y docentes una hoja de papel y se les solicitará que la describan (lisa, suave, etc.). Luego se les pedirá que arruguen el pedazo de papel hasta formar una pelota; cuando ya esté se les pedirá que la dejen a la hoja como se les entregó. ¿Se puede? Entonces dirán que no porque ya está arrugada y se les explicará que las palabras que usan con sus hijos dejan una huella en ellos, tanto positivas como negativas.</p> <p>- ¿Qué es la motivación?</p> <p>- Sección de preguntas</p> <p>- ¿Cómo desarrollarla en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1? (Actividades).</p>	<p>✓ Entender qué es la motivación.</p> <p>✓ Conocer actividades para desarrollar la motivación en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1.</p>

Taller 4		
Temas	Desarrollo de talleres	Objetivo/s
<p>4. Empatía relacionada al ámbito de Convivencia y al objetivo de aprendizaje “Demostrar actitudes de colaboración en la realización de actividades dentro y fuera de la clase para el cultivo de la formación de valores como la solidaridad.” (MINEDUC, 2014, pg. 34).</p>	<p>- Dinámica: se solicitarán seis voluntarios para que pasen al frente y se los pondrá en pareja. Uno debe contar una situación que le haya generado una emoción, pero sin decir la emoción; la otra persona debe resumir lo que contó su pareja y mencionar la emoción que cree que sintió. Luego el participante que narró debe decir si era esa emoción o no (Murillo et al., 2020, p. 67).</p> <p>- ¿Qué es la empatía?</p> <p>- Sección de preguntas</p> <p>- ¿Cómo desarrollarla en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1? (Actividades).</p>	<p>✓ Comprender qué es la empatía.</p> <p>✓ Conocer actividades para desarrollarla en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1.</p>

Taller 5		
Temas	Desarrollo de talleres	Objetivo/s
<p>5. Habilidades Sociales relacionadas al ámbito de convivencia y al objetivo de aprendizaje “Incrementar su posibilidad de interacción con las personas de su entorno estableciendo relaciones que le permitan favorecer su proceso de socialización respetando las diferencias individuales.” (MINEDUC, 2014, pg. 34).</p>	<p>- Dinámica: Se pasará entre el público una pelota que deben ir pasando a todos los miembros sin dejarla caer; no se puede agarrar la pelota, solamente golpearla con la mano para pasar al siguiente participante. Se reflexionará sobre las habilidades sociales y la importancia de una buena relación con el entorno.</p> <p>- ¿Qué son las habilidades sociales?</p> <p>- Sección de preguntas</p> <p>- ¿Cómo desarrollarla en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1? (Actividades).</p>	<p>✓ Saber qué son las habilidades sociales.</p> <p>✓ Conocer actividades para desarrollarlas en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1.</p>

Adicionalmente, se adjunta una guía gráfica desarrollada como herramienta de consulta y trabajo sobre el tema.

Guía “De la inteligencia emocional a la educación emocional en niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1”



Conclusiones

Dado que “se ha podido comprobar cómo la regulación de las emociones ha llegado a favorecer el bienestar de pacientes que padecen enfermedades autoinmunes” (Toro, 2022, p. 4), es fundamental que puedan recibir una adecuada educación emocional y un tratamiento con un equipo interdisciplinar que atienda todos los requerimientos exclusivos de cada uno. La capacitación, tanto para padres como para docentes, resulta fundamental para evitar retrasos u obstáculos en el proceso de desarrollo de los niños de 3 a 4 años con diabetes tipo 1.

Aunque en Ecuador existe la Fundación de Diabetes Juvenil, no todos los que padecen esta enfermedad endócrina conocen su labor ni acceden a un acompañamiento adecuado. Por ello, resulta esencial que las familias estén informadas de la importancia de la dimensión emocional y sobre las emociones negativas que pueden experimentar tanto los niños como sus allegados. Esta orientación debe ser brindada por profesionales capacitados. Otro punto fundamental es que aquellas personas a cargo del cuidado infantil también deben trabajar en su

propia inteligencia emocional, ya que los niños aprenden, fundamentalmente, por imitación. La educación emocional es indispensable en la vida de todos; sin embargo, si no se cultiva a temprana edad, en el futuro pueden surgir patologías como la ansiedad, la depresión y conductas desadaptativas que comprometan la calidad de vida de estos niños.

Referencias bibliográficas

Aguado, A., Collado, M., Magraner, N., Sales, N. y Vila, E. (2019). *Colegio de Fomento Vilavella (Valencia). Impacto de la Diabetes en el Ámbito Escolar* [Monografía]. https://www.unav.edu/documents/4889803/21108123/90_Vilavella_Impacto+de+la+diabetes+en+el+%C3%A1mbito+escolar.pdf

Amud Vásquez, Y. P. (2021). *Propuesta de guía para la intervención psicológica de niños diagnosticados con diabetes tipo 1 orientada a la calidad de vida, necesidades emocionales, aceptación y adaptación de la enfermedad en la ciudad de Medellín y su área metropolitana en el año 2021* [Tesis de grado, Universidad Lasallista]. <http://repository.unilassalista.edu.co/dspace/bitstream/10567/3069/3/20162039.pdf>

Anónimo. (2011). La Inteligencia Emocional. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 1(12), 1-12. <https://www.studocu.com/latam/document/universidadnacional-autonoma-de-nicaragua-managua/etica-y-administracion/inteligenciaemocional/7277783?origin=course-suggestion-3>

Araque, D. (2016). *Las conejitas que no sabían respetar* [Documento PDF]. <https://thomasjefferson.edu.co/data/documents/Las-conejitas-que-no-sabian-respetar-CUENTO-PRIMERO.pdf>

- Asociación Española Contra el Cáncer [AECC]. (2013). *Las emociones: comprenderlas para vivir mejor*. Ministerio de Sanidad y Política Social. https://fundadeps.org/wpcontent/uploads/eps_medialrecursos/documentos/204/GUIAEMOCIONES_v2.pdf
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 1(10), 61-82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Cabrera Yáñez, A. (2020). *El impacto emocional en pacientes diabéticos relacionados con el manejo de la enfermedad: una aproximación bibliográfica* [Archivo PDF, Universidad Indoamérica]. <https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/2621/1/CABRE-RA%20Y%C3%81NEZ%20ROSA%20ALEXANDRA.pdf>
- Caruana Vañó, A., Amat Fernández, A. B., Sanchis Pérez, B., Trenchs Asunción, C. R., Martín Santos, J. M., Peñataro Pérez, K., Algarrá Delicado, L. D., Chico de Guzmán, M. M., Barba Cantero, M. I., Amat Galiano, M. A., Caballero Doñate, M. P., Tercero Giménez, M. P., Albaladejo Blásquez, N., Segura García, N., Bellod Santos, N., Díaz Barbero, O. y Cuenca Navarro, P. (2011). *Cultivando Emociones Educación Emocional de 3 a 8 años*. Azorín. <https://camargoeducacion.es/wp-content/uploads/Educacion-Emocional-de-3-a-8-anos-Cultivando-emociones.pdf>
- CEIP Manuel de Falla. (2019). *Cuento del Erizo* [YouTube]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wU2PXit6ixQ>
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: proyectos, estrategias e ideas*. Editorial Troquel. [58](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=gorF2lMu1sC&oi=fnd&pg=PA9&dq=educaci%C3%B3n+emocional+en+ni%C3%B1os+de+3+a+4+a%C3%B1os&ots=5cFoMF-</p></div><div data-bbox=)

S2a2&sig=7RVu68uLMGnOutwBlpQ03QSTQn8&redir_esc=y#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20emocional%20en%20ni%C3%B1os%20de%203%20a%204%20a%C3%B1os&f=false

- Da Silva, R. y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>
- De las Heras García, B. (s.f). *¿Es mío mi juguete!* Cuentos y Recetas. <https://www.cuentosyrecetas.com/cuento-sobre-las-emociones-ensenar-a-compartir/>
- Estrada, L. (2018). *Motivación y Emoción*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Fernández, A. y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 14(1), 53-66. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>
- Flores Montañez, N. y Ramos Prado, I. G. (2015). *Enseñando habilidades sociales en el aula*. Puentes para Crecer. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Ensenando_habilidades_sociales_en_el_aula_Flores_Monanez_y_Ramos_Prado.pdf
- Flórez, S. (2009). Duelo. *Anales Del Sistema Sanitario De Navarra*, 25, 77–85. <https://doi.org/10.23938/ASSN.0843>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (2.ª ed., reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Kairós S.A. <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>

- Goleman, D. (2016). *La Inteligencia Emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Le Libros. <https://iuymca.edu.ar/wpcontent/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Gómez-Rico, I., Pérez-Marín, M., y Montoya-Castilla, I. (2015). Diabetes mellitus tipo 1: breve revisión de los principales factores psicológicos asociados. *Anales de Pediatría*, 82(1), e143-e146. <https://www.analesdepediatria.org/es-pdf-S1695403314001799>
- Infantil Integral. Caracas: ABediciones. Psicología Tercera época, 41(1-2), 201-203. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/25123
- Guerrero, J. y Molina E. (2021). Factores que influyen en el concepto de la educación inicial ecuatoriana en el siglo XXI: la inserción de la mujer en el campo laboral, análisis y desafíos. En Rodríguez, M., Urias, G., Hernández, L., Ponce, R., Mora, J., Barrera, A., Calle, S., Quintero, G., Gonzáles, M., Guevara, G. y Orozco, M (Eds.), *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial* (pp. 21-26). UNAE. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/Practicasinvestigacion-innovacion-y-perspectivas-de-la-educacio/121/99>
- Hernández Molina, J. (2016). *Agencia y Aprendizaje: Un análisis de la agencia infantil en dos espacios de educación no formal en Bogotá* [Tesis de grado, Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21880/HernandezMolinaJuliana2016.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2015). *Infografía Madre*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/05/INFOGRAFIA_MADRE.pdf

- International Diabetes Federation Kids & Diabetes in Schools. (2021). *Guía para educar sobre la diabetes en las Escuelas*. International Diabetes Federation.
- Jiménez, M. y Dávila, M. (2007). Psicodiabetes. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(1), 126-143. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n1/v25n1a12.pdf>
- Lacunza, A. B. (2010). *Las habilidades sociales como recurso para el desarrollo de fortalezas en la infancia* [Documento PDF]. https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/586/10P-sico_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. Art. 2.3. 19 de abril de 2021 (Ecuador). <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf>
- Lliguicota Sanango, K. P. y Lliguicota Sanango, M.G. (2022). *Desarrollo de la inteligencia emocional mediante una guía didáctica en niños/as de 3 a 4 años de la institución Francisco Febres Cordero* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2434>
- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- López Márquez, M. (2016). *La inteligencia emocional: autoconocimiento, autoestima, empatía* [Tesis de grado, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45897/Miriam_L%c3%b3pez_M%c3%a1rquez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Marcilla, M. (1 de julio de 2013). Inteligencia emocional aplicada a la diabetes. *Crónicos escolares*. <https://cronicosescolares.wordpress.com/2013/07/01/inteligenciaemocional-aplicada-a-la-diabetes/>
- Martínez Garcerán, R. (2008). *Floppy, el elefantito diabético* [Archivo PDF]. https://www.fundacionparalasalud.org/upload/publicaciones_ficheros/44/floppy.pdf
- Martínez Sarria, A. (2021). *Impacto psicosocial que genera en la familia y en el propio niño o adolescente el diagnóstico de diabetes mellitus tipo 1: una revisión de la literatura* [Tesis de grado, Universidad de Navarra]. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/62679/1/TFG%20ENFERMER%c3%8dA.pdf>
- May Bay The Furby #NomasGaelQueilaliYT. (2021). *El baile de las emociones* [YouTube]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3xx1vpvOO78&t=70s>
- Méndez Urgiles, E. T. (2022). *Guía didáctica a través de actividades lúdicas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños y niñas de 3 a 4 años del Centro de Educación Inicial Mamy's Day Care, año lectivo 2020-2021* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22165>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo de educación inicial 2014*. Quito, Ecuador: Autor. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Moreno Tapia, J. (s.f.). *El Elefante Bernardo- Cuento infantil sobre el valor y el respeto*. Guía infantil. <https://www.guiainfantil.com/1079/cuento-infantil-el-elefantebernardo.html>

- Moreno, G. (2022). Aspectos Emocionales en el Diagnóstico y tratamiento de la diabetes. *Revista Diabetes*, 1(75), 4-5. <https://www.revistadiabetes.org/psicologia/aspectos-emocionales-en-el-diagnostico-ytratamiento-de-la-diabetes/>
- Mumablue. (s.f.). *La aventura de las emociones*. Mumablog. <https://www.mumablue.com/blog/cuento-sobre-las-emociones-para-ninos-gratisaudiocuento/>
- Murillo, A. L., Sánchez-Gómez, M., y Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional en familia: un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años. *KNOW AND SHARE PSYCHOLOGY*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4339>
- Muslera, M. (2016). Educación Emocional en Niños de 3 a 6 años [Monografía, Universidad de la República de Uruguay]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7816/1/Muslera%2c%20Marcela.pdf>
- Oliveros, P. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf>
- Peralta, G. (2022). Gestión de las Emociones en la Relación Terapéutica en en la relación terapéutica en diabetes. *Revista Diabetes*, 1(72), 48–51. <https://www.revistadiabetes.org/psicologia/gestion-de-las-emociones-en-la-relacionterapeutica-en-diabetes/>
- Peralta, G. y Lorente, I. (2020). *Acompañamiento Emocional para las familias de niños y adolescentes con Diabetes*. Sanofi Aventis S.A. https://canaldiabetes.com/wp-content/uploads/2020/02/AF_Guia-Acompa%C3%B1amiento-Emocional-v.DEFonline.pdf

- Pérez, P. (diciembre, 1998). El DESARROLLO EMOCIONAL INFANTIL (0-6 Años): PAUTAS DE EDUCACIÓN [Ponencia de Congreso]. Congreso de Madrid, Madrid, España. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d069.pdf>
- Ramírez Medina, X. Y. (2020). *El paciente diabético y el desarrollo de la inteligencia emocional en la evolución de la enfermedad: “Te acaban de decir que tienes diabetes”* (Reporte de experiencia profesional). Universidad Juárez del Estado de Durango. <https://es.scribd.com/document/614442786/Desarrollo-de-La-Inteligencia-Emocional-en-Pacientes-Diabeticos>
- Ramírez, A. L. y Ramírez, C. (2017). *Así es la vida* [Archivo PDF]. <https://duelando.org/wp-content/uploads/2017/05/Cuento-Asi-es-la-Vida.pdf>
- Ramos Vargas, I. C., Alfaro Yesca, O. M., Rodríguez Zelaya, G. M., Moreno Ismael, J. A. y César Sandimno, R. O. (2019). Relevancia del entorno afectivo para la atención médica de personas que sufren de diabetes. *Psicología Actual, la modernización de la ciencia*, 6(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/journal/5395/539557206035/539557206035.pdf>
- Rico Ortiz, R. (2010). *La motivación para el niño de educación preescolar a través del juego* [Tesina de grado, Universidad Pedagógica Nacional de México]. <http://200.23.113.51/pdf/27496.pdf>
- Rosas, M. (2009). Atención al Paciente Diabético Abordaje Integral. *ELSEVIER*,28(7), 63-70. <https://www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-articulo-atencion-al-acientediabetico->
- Sánchez Aranda, A. (2021). *Aprender a tolerar la frustración desde la psicología positiva: propuesta para educación infantil* [Tesis de grado, Universidad Católica de Valencia]. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2092/Sa%C2%B4nchiz%20Aran>

- da%2C%20Ana%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Toro López, J. R. (2022). *Implicación de las emociones en el estado de salud* [PDF]. DOI:10.13140/RG.2.2.25050.82888
- Ventura, J., Pacheco, L. y De Luca, Y. (2015). Evaluación de la Autoestima en niños con diagnóstico de Diabetes. *Horizonte Sanitario*, 14(1), 21-25. <https://www.redalyc.org/pdf/4578/457844964004.pdf>
- Vera, M. (2009). “El Desarrollo Emocional de los Niños”. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1(15), 1-10. <https://craorba.catedu.es/wpcontent/uploads/sites/209/2014/03/desarrollo-emocional-II.pdf>
- Zambrano, V., Luzuriaga, J., Chinga, V. y Delgado, M. (2022). La diabetes infantil y sus consecuencias en el desarrollo físico y emocional. HIGÍA DE LA SALUD. *Revista Científica Biomédica del ITSUP*, 6(1), <https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/Higia/article/view/694/1328>

**Prevención de la violencia de género
en la Educación Superior
Prevention of gender-based violence
in Higher Education**

Victoria Dalila Palacios Mieles
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Gustavo Arquelino Palacios Mieles
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo indagar sobre la situación de la violencia de género en la educación superior y analizar las acciones desplegadas por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) para prevenirla y erradicarla, a partir de una metodología de revisión bibliográfica. Se parte de la premisa de que la violencia de género surge de relaciones desiguales de poder y está profundamente enraizada en las estructuras sociales y culturales. En el contexto ecuatoriano, según datos del INEC, 2019, el 64.9% de las mujeres ha sufrido alguna forma de violencia de género, siendo la psicológica la más frecuente. El documento plantea que enfrentar este problema requiere de estrategias integrales, donde las universidades juegan un papel crucial. La PUCE ha implementado políticas de igualdad de género y protocolos de atención y denuncia, además de promover programas educativos, investigaciones y servicios de acompañamiento a

las víctimas. A su vez, la universidad colabora con organizaciones de la sociedad civil para sensibilizar a su comunidad sobre este tema. La ponencia concluye destacando que la prevención de la violencia de género es un reto complejo que demanda acciones coordinadas entre instituciones educativas, sociedad y gobierno.

Palabras clave: violencia de género, educación superior, prevención, desigualdad de género, políticas educativas

Abstract

This paper aims to investigate the situation of gender-based violence in higher education and to analyze the actions taken by the Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) to prevent and eradicate it, presenting a literature review methodology. It is based on the premise that gender violence stems from unequal power relations and is deeply rooted in social and cultural structures. In the Ecuadorian context, according to data from 2019, 64.9% of women have suffered some form of gender violence, psychological violence being the most frequent. The paper argues that addressing this problem requires comprehensive strategies, in which universities play a crucial role. PUCE has implemented gender equality policies and protocols for care and reporting, as well as promoting educational programs, research initiatives and support services for victims. Additionally, the university collaborates with civil society organizations to raise awareness within its community. The presentation concludes by stressing that the prevention of gender violence is a complex challenge that demands coordinated actions from educational institutions, society and government.

Keywords: Gender violence, higher education, prevention, gender inequality, educational policies

Introducción

La violencia, en su forma más general, puede definirse como el uso intencional de la fuerza física o del poder, en amenaza o acción, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad. Este uso de la violencia tiene un alto potencial de causar lesiones físicas, daño psicológico, alteraciones en el desarrollo e, incluso, la muerte. Las causas que subyacen a la violencia son complejas, multifacéticas y se derivan de una combinación de factores psicológicos, sociales, culturales y económicos. En muchos casos, la violencia ha sido utilizada como una herramienta para la resolución de conflictos, el mantenimiento del orden o la reafirmación del poder, tanto en conflictos a gran escala, como en guerras o disturbios, como a nivel micro, en la violencia interpersonal, que a menudo busca el control y la dominación dentro de las relaciones humanas.

Dentro de este vasto espectro de violencia, la violencia de género se destaca como una forma específica con raíces profundamente arraigadas en las desigualdades de poder entre hombres y mujeres. Esta violencia no es un fenómeno aislado o aleatorio, sino que está estrechamente vinculada a las estructuras sociales, económicas y culturales que perpetúan la desigualdad de género en diferentes niveles. Es un problema sistemático que afecta a las mujeres de manera desproporcionada y que tiene graves consecuencias no solo para las víctimas directas, sino también para la sociedad en su conjunto.

En el contexto de Ecuador, la violencia de género se refiere a cualquier acto de violencia basado en el género que implica sufrimiento físico, psicológico o sexual, coerción, o privación arbitraria de la libertad. Estos actos pueden ocurrir tanto en la vida pública como en la privada y constituyen una manifestación de la discriminación histórica y estructural contra las mujeres. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2019), el 64.9% de las mujeres en Ecuador ha experimentado alguna forma de violencia de género a lo largo de su vida. Entre las formas más comunes de esta violencia se incluyen la violencia física, psicológica, sexual y patrimonial, todas con consecuencias profundas y duraderas que afectan no solo la salud y el bienestar de las víctimas, sino también sus oportunidades de vida.

Comprender la violencia de género como parte de un continuum más amplio de la violencia en las sociedades humanas nos permite reconocer su complejidad y su multicausalidad. Esta forma de violencia no solo es un problema individual o aislado, sino una manifestación de desigualdades estructurales y sistémicas que requieren una atención urgente y una acción decidida a nivel social, institucional y gubernamental. Abordar esta problemática implica cambiar las estructuras sociales que sostienen estas prácticas, lo que no puede lograrse sin un enfoque integral que abarque políticas públicas efectivas, educación, sensibilización y programas de prevención a largo plazo.

En el ámbito de la educación superior, las universidades juegan un papel crucial en la prevención y erradicación de la violencia de género. Estas instituciones, como espacios de formación y desarrollo integral, tienen la capacidad de influir no solo en sus comunidades internas, sino también en el entorno social más amplio. La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) ha reconocido este desafío

y ha implementado una serie de políticas y programas para abordar la violencia de género dentro de su comunidad. Estas acciones incluyen la adopción de una política de igualdad de género, la creación de protocolos claros para la denuncia y atención de casos de violencia, el desarrollo de programas educativos y campañas de sensibilización. Además, la universidad ofrece servicios de acompañamiento psicológico y legal a las víctimas, proporcionando un apoyo integral que busca garantizar el acceso a la justicia y la recuperación emocional.

El papel de la PUCE en la prevención de la violencia de género también incluye la investigación y el desarrollo académico en esta área. Al ser una política institucional, la universidad fomenta la investigación sobre la violencia de género y utiliza los resultados para diseñar estrategias más efectivas para su prevención. Estas investigaciones no solo tienen un impacto dentro de la comunidad universitaria, sino que también contribuyen a un conocimiento más amplio que puede ser utilizado en el diseño de políticas públicas y en la creación de alianzas con otras instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

Con base en esta problemática y los esfuerzos realizados hasta el momento, esta ponencia se estructurará en tres momentos clave. En primer lugar, se contextualizará la situación de la violencia de género a nivel nacional y regional, abordando tanto las estadísticas más recientes como los factores sociales y económicos que perpetúan esta forma de violencia. En segundo lugar, se analizarán las acciones que la PUCE, y en particular, la Facultad de Ciencias de la Educación, ha implementado para prevenir y erradicar la violencia de género dentro de su comunidad. Finalmente, se discutirán las proyecciones futuras, destacando las áreas donde se puede continuar avanzando en la lucha contra la violencia de género y cómo las universidades pueden conver-

tirse en agentes de cambio para promover una sociedad más equitativa y libre de violencia.

Este enfoque integral permitirá no solo visibilizar la magnitud del problema, sino también subrayar la importancia de las instituciones educativas como actores fundamentales en la erradicación de la violencia de género.

Metodología

La metodología utilizada para esta investigación fue la revisión bibliográfica, un enfoque clave en estudios académicos que permite analizar el estado del conocimiento existente sobre un tema específico. Esta metodología implica la recopilación, evaluación y síntesis de literatura académica y fuentes relevantes para el objeto de estudio, en este caso, la violencia de género en la educación superior y las acciones preventivas que pueden implementarse en dicho contexto. Además, se trabajó a partir de la observación directa de las acciones realizadas en la PUCE respecto de la prevención y erradicación de la violencia de género.

La revisión bibliográfica se realizó en libros, artículos de revistas científicas y publicaciones de organizaciones internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y ONU Mujeres. También se revisaron estudios que analizan la violencia de género en Ecuador, datos proporcionados por el INEC y la Fundación Aldea. Finalmente, se revisaron las políticas educativas establecidas por instituciones como la PUCE. A partir de estas fuentes, se obtuvo una visión más completa del problema y de las estrategias implementadas para su erradicación.

Resultados

Contexto nacional y regional sobre la violencia de género

La violencia de género ha sido definida por la OMS como un fenómeno profundamente enraizado en las desigualdades estructurales de género, presente en múltiples espacios de la vida pública y privada (OMS, 2021). En Ecuador, en el año 2019 se realizó la última encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres, en la que se reporta el 64.9% de las mujeres ha experimentado alguna forma de violencia de género en su vida. La violencia psicológica es la más recurrente seguida de la física, sexual y patrimonial (INEC, 2019).

En el año 2022, Salomé Vaca y Andrés Mideros realizaron un estudio sobre los factores de riesgo de violencia de género en el Ecuador. Concluyeron que las mujeres con menor edad, bajo nivel educativo y con vivienda de mala calidad tienen una mayor probabilidad de sufrir violencia por parte de su pareja, lo que evidencia la relación entre el empobrecimiento y desigualdad con la violencia. Asimismo, sostienen que enfrentar este fenómeno requiere estrategias integrales, dentro de las cuales la Universidad tiene un papel fundamental (Vacacela, S. y Mideros, A., 2022).

Para el año 2023, según datos de la Fundación Aldea, se cometieron 321 femicidios, esto indica que una mujer fue asesinada cada 27 horas por su condición de género. De estos casos, 128 fueron femicidios íntimos, familiares y/o en contextos sexuales, 17 trans femicidios y 172 femicidios en sistemas criminales. Cuatro casos correspondieron a mujeres desaparecidas en años anteriores, cuyos cuerpos fueron hallados en 2023.

Estas cifras resultan estremecedoras y parecen no detenerse. Solo entre el 1 de enero y el 31 de mayo de 2024, según datos de la misma Fundación, 108 mujeres han muerto como resultado de la extrema violencia de género.

A nivel regional, América Latina y el Caribe presentan algunas de las tasas más altas de feminicidio en el mundo. La persistencia de una cultura machista y la desigualdad de género son factores que perpetúan la violencia. Sin embargo, la región también ha visto esfuerzos significativos para abordar el problema, como las iniciativas de la Agenda 2030 de la ONU, que incluye metas específicas para la igualdad de género y la eliminación de la violencia (ONU, 2015).

En el ámbito educativo, la violencia de género tiene un impacto devastador tanto en la vida de las estudiantes como en el entorno académico en general. Las instituciones educativas no son inmunes a las dinámicas de poder y a las desigualdades de género que existen en la sociedad. La violencia de género en los sistemas de educación, como escuelas y universidades, se manifiesta a través del acoso, el abuso y la discriminación. Esto afecta el rendimiento académico, la autoestima y el bienestar emocional de las víctimas. Cabe señalar que este problema se manifiesta no solo entre pares, sino entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Según datos presentados por el Consejo de Educación Superior (CES), a partir de un estudio realizado por la GIZ en 2021, “1 de cada 3 estudiantes mujeres fue agredida por otros miembros de la comunidad universitaria. Además, el 19.3% de los docentes y personal administrativo reportaron haber sufrido agresiones por parte de sus parejas u otros miembros de la comunidad universitaria” (CES, 11 de julio de 2023).

Estos datos son alarmantes, ya que se trata de espacios que deberían ser seguros. Al mismo tiempo, estos datos ponen de manifiesto la amplitud de la problemática y la urgencia de erradicarla.

Cabe señalar que los sistemas educativos juegan un papel crucial en la reproducción de las normas de género. Los currículos, las prácticas pedagógicas y la interacción diaria en el entorno educativo pueden perpetuar estereotipos de género y desigualdades, o bien constituirse en una fuerza poderosa para el cambio. Educar sobre la igualdad de género y los derechos humanos, sensibilizar sobre la violencia de género y promover un entorno seguro y respetuoso son fundamentales para prevenir la violencia de género en todas las etapas de la formación académica.

Prevención de la violencia de género en la PUCE

En la PUCE, estamos comprometidos con la creación de un entorno seguro y equitativo para todos los miembros de nuestra comunidad. En ese sentido, se han implementado diversas políticas institucionales para combatir la violencia de género. La Política de Igualdad de Género promueve la igualdad y la no discriminación, mientras que los protocolos de atención y denuncia establecen procedimientos claros y confidenciales para la denuncia de casos de violencia.

A nivel general la PUCE cuenta con:

El Centro de Participación Ciudadana y Derechos Humanos

Este centro tiene como objetivo promover la formación de ciudadanos activos y comprometidos con la defensa de los derechos humanos, particularmente en el ámbito educativo. Ofrece cursos, talleres y conferencias sobre temas relacionados con la participación ciudadana, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos. <https://www.puce.edu.ec/centro-de-derechos-humanos/>

Desarrollo de investigaciones

Al ser la prevención de la violencia una política institucional, la universidad fomenta su abordaje desde una perspectiva académica rigurosa. Esto ha derivado en investigaciones sobre la situación de la violencia en el sistema educativo ecuatoriano, con el fin de identificar los principales retos y desafíos. Los resultados de estas investigaciones se han utilizado para diseñar estrategias de intervención y sensibilización.

https://www.puce.edu.ec/investigacion/public/contacto?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwgpCzBhBhEiwAOSQWQdYHkdaP6N-gbcgSoXoeexMco8Jd-o4fs25xtFoRFGmm2zlhUVx-xrRoC7kAQA-vD_BwE

Vinculación con la comunidad

Respecto de la vinculación con la comunidad, en tanto función sustantiva de la educación superior, la PUCE ha establecido alianzas con organizaciones de la sociedad civil que trabajan en la prevención de la violencia y la promoción de la participación ciudadana. De esta manera, se propicia que la comunidad educativa esté informada sobre esta problemática, y con base en dicho conocimiento, pueda desarrollar acciones concretas para contribuir su erradicación.

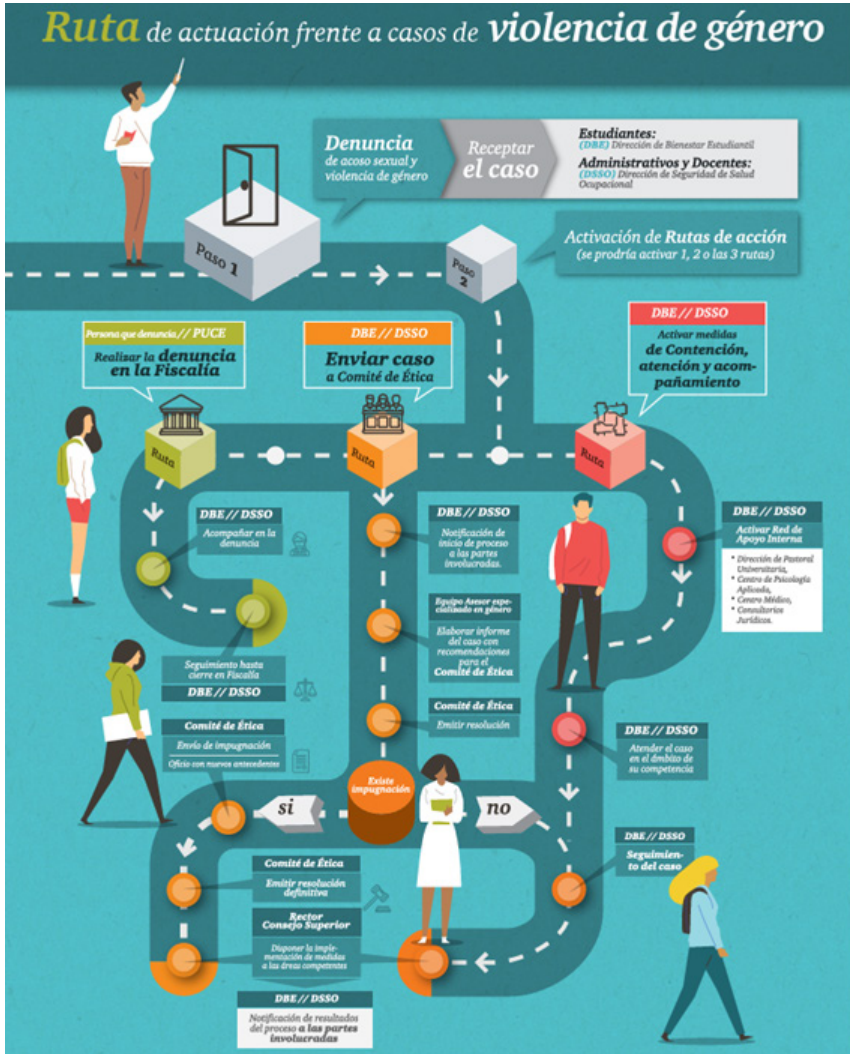
Acompañamiento a víctimas de violencia

Además del trabajo preventivo, la PUCE ofrece a la comunidad educativa servicios de acompañamiento psicológico y legal a víctimas de violencia en el ámbito educativo. Este apoyo permite que las víctimas presenten denuncias y accedan a la justicia. <https://www.puce.edu.ec/bienestar-universitario/>

El protocolo de actuación frente a casos de violencia de género se expresa en la siguiente imagen la cual es ampliamente difundida en la universidad, tanto en medios físicos como digitales.

Figura 1

Protocolo de actuación frente a casos de violencia de género. PUCE.



Finalmente, respecto de la difusión de información, la PUCE ha elaborado material informativo sobre los protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia, así como sobre los mecanismos de denuncia disponibles. Este material se ha difundido a través de la página web de la PUCE, redes sociales y canales de comunicación internos.

La PUCE reconoce que erradicar la violencia en el sistema educativo es un desafío complejo que requiere de un trabajo conjunto y sostenido por parte de toda la sociedad. La universidad está comprometida a continuar desarrollando iniciativas que contribuyan a crear un entorno educativo seguro y libre de violencia para todos.

De manera particular, en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la que colaboro directamente, hemos asumido como contribución no solo la aplicación y vigilancia del cumplimiento de la política institucional, sino también la formación rigurosa de docentes. Sabemos el poder transformador que tiene la educación y estamos convencidos de que la formación de los docentes es una oportunidad para multiplicar la cultura de paz y la tolerancia cero frente a todo tipo de violencia y de manera, especialmente la de género.

En el proceso formativo de los futuros docentes se ha integrado asignaturas que propician una formación integral y el desarrollo armónico de la persona. Estamos seguros de que la atención adecuada a la niñez y juventud representa una oportunidad para generar cambios profundos en la sociedad.

En la carrera de Educación Inicial, las materias que se relacionan directamente con esta perspectiva son: *Acompañamiento para padres, Educación para todos y atención a la diversidad, Orientación familiar y Sexualidad infantil*. En esta misma carrera, en modalidad semipresen-

cial, se ofrece un itinerario denominado *Estudios de género, cultura y diversidades*, que aporta directamente a la reflexión sobre este tema tan importante.

En la formación para Educación Básica también están presentes asignaturas como *Educación para todos*, *Atención a la diversidad* y *Convivencia positiva*. Desde estos espacios formación docente, buscamos generar instancias de reflexión y diálogo que garanticen a la niñez y la juventud instituciones educativas seguras.

El papel de las instituciones educativas en la prevención de la violencia de género es crucial para modificar las normas y actitudes hacia las mujeres, tal como subraya la ONU en su Agenda 2030, que establece objetivos claros para la erradicación de la violencia y la promoción de la igualdad de género (ONU Mujeres, 2015).

Proyecciones de la prevención de la violencia de género en la Educación Superior

Los datos aportados por el Consejo de Educación Superior respecto de la violencia de género en la comunidad universitaria ponen de relieve la necesidad y urgencia de contar con protocolos claros y políticas institucionales robustas (CES, 2023). En esa línea y mirando hacia el futuro, en la PUCE y de manera particular en la Facultad de Ciencias de la Educación, continuaremos fortaleciendo nuestras políticas y protocolos. Se planea ampliar los programas educativos para incluir módulos de igualdad de género en el currículo de todas las carreras. También se proyecta establecer colaboraciones externas con organizaciones no gubernamentales y entidades gubernamentales para fortalecer las iniciativas de prevención y atención.

A nivel nacional y regional, es crucial implementar políticas públicas efectivas y aumentar el compromiso gubernamental para aplicar las leyes y políticas contra la violencia de género. La educación y sensibilización, desde niveles primarios hasta universitarios, son esenciales para cambiar actitudes y comportamientos arraigados. Además, fortalecer la cooperación interinstitucional permitirá compartir buenas prácticas y recursos, creando una red de apoyo global en la lucha contra la violencia de género.

De manera específica, se proponen los siguientes elementos, los cuales podrían aportar decisivamente en el logro de estos objetivos:

Creación de entornos seguros y equitativos

Es fundamental garantizar la creación de entornos educativos donde todos los estudiantes, sin discriminación alguna, se sientan seguros y respetados. Al implementar políticas y programas efectivos de prevención de la violencia de género, las universidades pueden convertirse en lugares donde se promueve la igualdad y se protege a los estudiantes de cualquier forma de abuso o discriminación. Esto no solo mejora la experiencia educativa, sino que también contribuye a la salud mental y emocional de los estudiantes, lo que a su vez favorece el rendimiento académico y la retención estudiantil.

Formación de multiplicadores

Las universidades juegan un papel fundamental en la formación de las nuevas generaciones y de las personas que asumirán roles dentro de la sociedad. Si la educación superior incorpora la prevención de la violencia de género en su currículo y cultura institucional, estará preparando a sus estudiantes para ser líderes conscientes, comprometidos

con la igualdad y los derechos humanos. Estos futuros graduados, a su vez, replicarán estos valores y conocimientos en sus lugares de trabajo y comunidades, promoviendo una cultura de respeto y no violencia en la sociedad.

Influencia en políticas públicas y normativas

Las instituciones de educación superior son percibidas como faros de progreso y cambio social. Al adoptar y promover prácticas exitosas de prevención de la violencia de género, las universidades pueden incidir en la creación y mejoramiento de políticas públicas. Los programas de investigación y las iniciativas de vinculación pueden proporcionar datos valiosos y estrategias efectivas que pueden ser replicadas en otros sectores de la sociedad.

Fomento de la innovación y la investigación

Finalmente, la prevención de la violencia de género en la educación superior puede fomentar la innovación y la investigación en este campo. Las universidades pueden consolidarse como centros de excelencia en el estudio de la violencia de género, desarrollando nuevas teorías, metodologías y prácticas para abordar este problema de manera más efectiva. La colaboración interdisciplinaria y las alianzas con otras instituciones y organizaciones pueden ampliar el impacto de estos esfuerzos, beneficiando a la sociedad en su conjunto.

Conclusiones

La prevención de la violencia de género en la educación superior no solo tiene el potencial de generar transformaciones profundas y sostenibles, sino que puede convertirse en un catalizador de cambios en múltiples esferas de la sociedad. Las universidades, como espacios de formación y desarrollo del pensamiento crítico, están en una posición privilegiada para liderar esta lucha. Al establecer entornos seguros y equitativos, las instituciones educativas no solo protegen a sus estudiantes y personal, sino que fomentan la creación de futuros líderes comprometidos con la justicia social y la equidad de género. Este compromiso no se limita al ámbito académico, sino que puede irradiar hacia las políticas públicas, influyendo en la creación de normativas más inclusivas y en la implementación de prácticas que transformen las estructuras sociales que perpetúan la violencia de género.

Es crucial entender que la prevención de la violencia de género es un reto sistémico que demanda un enfoque integral, en el que se articulen esfuerzos desde los niveles más altos del gobierno hasta la acción individual dentro de las comunidades universitarias. La complejidad de este desafío requiere acciones concertadas que abarquen no solo la intervención en casos de violencia, sino también la educación, la sensibilización y la transformación de las dinámicas de poder que subyacen en las relaciones de género.

En el caso de la PUCE, aunque se han logrado avances significativos en la implementación de políticas y programas orientados a la prevención y atención de la violencia de género, se reconoce que el camino hacia la erradicación de esta problemática es largo y exige una constancia inquebrantable. No podemos conformarnos con los logros

alcanzados; al contrario, es necesario redoblar los esfuerzos y asumir un rol activo y visible en la promoción de una cultura de paz, respeto y equidad. Solo mediante un trabajo colaborativo y sostenido entre la comunidad universitaria, las organizaciones sociales y las instituciones gubernamentales, se logrará construir un entorno verdaderamente libre de violencia.

La erradicación de la violencia de género no es una meta utópica, sino una necesidad urgente para construir una sociedad más justa, inclusiva y democrática. Como instituciones educativas, se tiene tanto la responsabilidad como la capacidad de liderar este cambio, convirtiéndose en modelos de buenas prácticas que puedan replicarse en otros sectores. Solo entonces se podrá garantizar no solo un espacio seguro para quienes formamos parte de estas instituciones, sino también un impacto transformador en la sociedad en su conjunto.

Referencias bibliográficas

Camacho, G. (2014). *La violencia de género contra las mujeres en el Ecuador: Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*. Consejo Nacional para la Igualdad de Género. https://oig.cepal.org/sites/default/files/violencia_de_gnero_ecuador.pdf

Consejo de Educación Superior (CES). (2023). *El Consejo de Educación Superior fortalece la prevención y actuación de la violencia de género en instituciones de educación superior*. <https://www.ces.gob.ec>

Fundación ALDEA (2022). *Femicidios en Ecuador: Realidades ocultas, datos olvidados e invisibilizados*. <https://nube.fundacionaldea.org/index.php/s/QqmLd25Ex596g36>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2019). *Encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres (ENVIGMU)*. Boletín INEC. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Violencia_de_genero_2019/Boletin_Tecnico_ENVIGMU.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). *Violencia contra la mujer*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

ONU Mujeres (2015). *Iniciativas programáticas insignia*. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2015/UN-Women-Flagship-Programmes-Booklet-es.pdf>

ONU Mujeres (2024) *Alerta de género ante la declaración de conflicto armado interno*. https://ecuador.unwomen.org/sites/default/files/2024-04/alerta_de_genero_ecuador_abril_2024.pdf

Ponce Alencastro, J. A., Pico Macías, M. E., Ormaza Cevallos, M. G. y Mendoza Vélez, O. V. (2022). Violencia de género en universidades ecuatorianas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 8), 1329-1345. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.37>

Vacacela, S. y Mideros, A. (2022) *Identificación de los factores de riesgo de violencia de género en el Ecuador como base para una propuesta preventiva*. En *Revista Desarrollo y Sociedad*. N 91, Bogotá, pp. 111-142

Sensibilización docente para el trabajo en el aula con estudiantes de Necesidades Educativas Específicas

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades
Declaración de Salamanca (Unesco, 1994)

Jenny Patricia Cortez Solano

Introducción

El presente artículo analiza el proyecto *Lo esencial es invisible a los ojos*, aplicado en una institución educativa durante los períodos escolares 2022-2023 y 2023-2024. Este espacio permitió apreciar la articulación teórica sobre el aprendizaje socioemocional con impacto en la salud mental y el aprendizaje profundo en estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE). Ese escenario abrió el espectro de reflexión en torno al rol que cumplen las emociones dentro del proceso de aprendizaje de una población que ha ido creciendo en los últimos años.

Describir el proceso de enseñanza, aprendizaje con miras a ser potenciado, sin considerar que en el centro de este se encuentran seres humanos, cuya esencia implica un conjunto de emociones que inciden en su desarrollo cognitivo, motiva la integración de la neuro-

ciencia. Esto aporta a la comprensión de la neurodivergencia y del conocimiento de cómo aprenden los seres humanos. Cabe señalar que muchas NEE son invisibles, como ocurre en casos de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastorno de desarrollo intelectual (TDI) leve, dislexia, altas capacidades, entre otras, ya que el nivel de afectación es imperceptible. Sin embargo, la sensibilización docente es urgente, debido a que, si bien las NEE no asociadas a la discapacidad no son visibles, afectan áreas cognitivas esenciales para el aprendizaje.

En el caso específico del TDI leve, la aparente *normalidad* de los estudiantes que lo padecen impide apreciar el verdadero problema. Si a esto se le suma la ausencia de sensibilización docente sobre Necesidades Educativas Específicas, el entorno que deben enfrentar las familias resulta extremadamente frustrante. Esto, sin contar con el choque que implica para un estudiante ser consciente de que, pese a su esfuerzo por aprender, su coeficiente intelectual presenta un notable decrecimiento, en muchas ocasiones invisible sin el diagnóstico. Se debe recalcar la importancia que adquiere la observación en el aula de clase para la derivación y posterior diagnóstico, pues el TDI también puede ser invisible incluso para las familias.

De acuerdo con el artículo *Trastornos del desarrollo intelectual en América Latina: un marco para establecer las prioridades políticas de investigación y atención* (2013), todas las personas pueden presentar un TDI leve en algún momento de sus vidas debido al efecto de las emociones y el impacto que tienen en el aprendizaje. Es en este sentido, el TDI leve o moderado suele estar contemplado por las políticas de salud pública. Incluso en la *Guía de Trabajo Adaptaciones Curriculares para la Educación Especial e Inclusiva*, las adaptaciones curriculares que

se proponen evidencian el alto grado de desconocimiento del trastorno y de las afectaciones que implican para el aprendizaje.

Actualmente, es indispensable que el docente conozca y aplique los principios de la neurociencia para atender la diversidad de formas de aprendizaje que confluyen en un aula. Sin embargo, esta ciencia, que contribuye al acompañamiento de diferentes grupos de estudiantes y sus formas específicas de aprendizaje, aún no forma parte del dominio general del cuerpo docente. El problema no radica únicamente en el desconocimiento de la neurociencia, sino en el desconocimiento general del funcionamiento del cerebro en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, cabe plantearse la pregunta: ¿a quién atiende la educación, si en un aula se desconoce cómo potenciar el aprendizaje de un alumno de altas capacidades, pero también se desconoce como apoyar a un alumno con TDI, autismo u otras neurodivergencias?

En este escenario, la educación tradicional se convierte en el eje de un problema grave, pues el sistema premia al estudiante que mejor memoriza contenidos y sanciona a quien no es capaz de reproducir grandes bloques de información. A esto último se le agrega que no se contemplan las emociones de los estudiantes, ni tampoco sus formas diversas de aprendizaje. El escenario empeora si las clases se desarrollan en ambientes virtuales que anulan la diferencia cuando el docente desconoce estrategias de mediación digital.

Según datos del Ministerio de Educación del Ecuador (2019), 62.431 niños, niñas y jóvenes con discapacidad en edad escolar están insertos en el sistema educativo nacional. Dado que se trata de grupos de atención prioritaria, se vuelve imperioso que los docentes sean sensibilizados respecto a las NEE, estén o no asociadas a la discapaci-

dad. Las instituciones educativas deben constituirse en espacios que promuevan al aprendizaje, evitando escenarios de exclusión derivados del desconocimiento sobre las diversas formas en las que aprende el ser humano.

Modelo de acción desde la perspectiva de la neurodidáctica

Se estima que 130 millones de personas tendrán TDI en algún momento de su vida en el mundo (Lascano-Ponce, et al., 2013). Esto significa que, en mayor o menor medida, la socialización sobre las particularidades de este trastorno debe ser de conocimiento extendido por parte del cuerpo docente. En esta vía, la implicación de las emociones en el aprendizaje exige un desplazamiento del rol docente y de la mirada de este sobre los traumas emocionales que constituyen la existencia humana en todas sus dimensiones. Dado que, el componente esencial de la educación son seres humanos, ya sean docentes, alumnos o padres de familia, las emociones se constituyen en un aspecto fundacional del aprendizaje. Sin embargo, este es el menos trabajado en un aula de clase.

El TDI corresponde a grupo de alteraciones del desarrollo intelectual caracterizadas por una notable limitación de las funciones cognitivas, trastornos del aprendizaje y de las habilidades y conductas adaptativas (Lascano-Ponce, et al., 2013). Si se considera que este trastorno es invisible y detectable únicamente a través de instrumentos que miden el coeficiente intelectual (CI), estamos frente a un problema muy complejo de abordar. Esto se debe a que, si un estudiante atraviesa un trauma a nivel emocional, su cerebro entra en modo alerta

y este proceso bloquea el aprendizaje. Por ello, resulta necesario que el ambiente escolar sea armónico y estimulante, de lo contrario, un ambiente hostil puede empeorar la situación.

De ahí que se contemplen diversos factores que inciden en la detección y el tratamiento del TDI leve. Por ejemplo, uno de ellos es el factor económico. De acuerdo con las el Centro de Asesoría y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2023), el costo de una evaluación psicopedagógica es de setenta y cinco dólares americanos, más quince por sesión, estos costos pueden variar en atención privada.

En este contexto, si el estudiante pertenece a una clase socioeconómica que no le permita acceder ni a la evaluación, y muchos menos a la terapia, la indefensión a la que se expone es enorme. Aunque la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI) reporta que existen 140 centros de atención, con un total de 397 profesionales y 46. 189 beneficiarios hasta el 2022, se debe contemplar que la inversión de tiempo es alta y que no todos los hogares cuentan con un miembro de familia que pueda asumir esa carga.

Se debe considerar que las personas con TDI leve están ausentes en las políticas públicas y no se benefician de las estrategias gubernamentales de desarrollo social y reducción de la pobreza (Lascano-Ponce, et al., 2013), precisamente por su carácter imperceptible. La mayoría de estudiantes que lo padecen, pueden permanecer sin diagnóstico durante toda la educación básica. Esto se debe a que la educación tradicional no facilita su identificación, ya que prioriza que los estudiantes reproduzcan contenidos, lo que evita que puedan desempeñarse como agentes que apliquen lo aprendido a su vida diaria.

Como consecuencia, los problemas de aprendizaje suelen manifestarse en la Básica Superior y el Bachillerato.

Como explica Lascano-Ponce et al. (2013), el TDI leve implica una alteración en el funcionamiento adaptativo en tres áreas: conceptual (lenguaje, lectura y escritura, aritmética, razonamiento y memoria), social (juicio social y habilidades de comunicación interpersonal) y práctica (cuidado personal, responsabilidades laborales, manejo del dinero). Es decir, afecta gran parte de los procesos cognitivos. Sin embargo, su característica de aparente “normalidad” impide que la simple observación docente derive en un diagnóstico.

En general, las personas con TDI tienen dificultades con la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo, la memoria de trabajo y la rapidez de procesamiento. También es común que manifiesten dificultades en el comportamiento adaptativo, como superar los retos de la vida diaria al nivel esperado para la edad de sus pares, del ambiente cultural y comunitario. Asimismo, presentan obstáculos para manejar su comportamiento, emociones y relaciones interpersonales, y demuestran problemas para mantener la motivación en el proceso de aprendizaje (Lascano-Ponce, et al., 2013).

En función estas características, resulta imprescindible aplicar adaptaciones curriculares. Sin embargo, sin diagnóstico, los estudiantes que lo padecen pueden quedar en el punto ciego de la clase. Esto no solo aplica para los estudiantes con un diagnóstico formal, sino también para quienes enfrentan situaciones emocionales complejas.

El cerebro emocional corresponde al sistema límbico, mientras que la amígdala es un núcleo clave en la regulación de los niveles de alerta. Esta última, al estar conectada con gran parte del cerebro, cuando se activa por emociones negativas, bloquea funciones como la atención, la capacidad de memoria y la motivación personal (Béjar,

2014, p.p. 52). En este sentido, es importante considerar que más de un estudiante puede ser diagnosticado con TDI leve como resultado de un trauma severo a nivel emocional.

En un país como el Ecuador, donde la tasa de muertes violentas se incrementa rápidamente, es necesario pensar en acciones que vayan más allá del cumplimiento de rutas y protocolos burocráticos que carecen de efectividad. La comprensión del funcionamiento cerebral y del impacto de las emociones en el aprendizaje es urgente. Ya sea como parte de una adaptación temporal o permanente, asociada o no a una discapacidad, es preciso involucrar a todos los actores como agentes de cambio, promoviendo entornos inclusivos desde la empatía docente.

La participación de estudiantes con TDI en el ámbito educativo está relacionada con el ejercicio de la igualdad y la promoción de derechos, pero su aplicación práctica es una situación compleja (Tulcán, 2020). Fomentar el aprendizaje en estos escenarios implica un acto de justicia, por lo que promover a los estudiantes a un grado superior con una nota mínima, sin contemplar su desarrollo, vulnera esos derechos.

Hoy sabemos que el cerebro aprende mejor en compañía de otros, lo que confirma que el aprendizaje es un proceso social. Por esto, en la medida en la que se utilicen metodologías activas y participativas, como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos, no solo se fomentan las relaciones sociales, sino también el nivel de atención en una tarea. Si estas actividades se realizan través del juego, se genera placer y bienestar, lo que impacta directamente en el nivel de motivación de los estudiantes. Además, practicar nuevas tareas mediante canales multisensoriales facilita su incorporación en la memoria de trabajo, también imprescindible para que este aprendizaje sea realmente significativo (Navacerradas y Mateos, 2018).

En este sentido, se toma como referencia al proyecto *Lo esencial es invisible a los ojos* aplicado en los períodos 2022-2023 y 2023-2024 en un colegio particular de la ciudad de Quito. Su particularidad radica en el trabajo con estudiantes con NEE, diagnosticadas o no, que se encuentren en tratamiento o sin él. Se trabaja desde la esencia humana, es decir, las emociones como vía para fortalecer el autoconcepto y el aprendizaje profundo. El proyecto aplicó los principios de la neurodidáctica para diseñar diferentes actividades centradas en el bienestar emocional de los estudiantes con NEE.

Según Navacerradas y Mateos (2018) la neurodidáctica se encarga de estudiar los procesos de aprendizaje en relación con las funciones cerebrales individuales en contextos sociales de aprendizaje óptimos, libres de estrés y otros factores que impidan la correcta adquisición de conocimientos. En esta línea, el proyecto que nace de la asignatura de Lengua y Literatura contempló tres principios para la planificación de actividades:

1. El aprendizaje es divertido, aunque requiera esfuerzo
2. El aprendizaje de la Lengua y Literatura implica educación emocional
3. La narración y la reflexión son esenciales en el proceso de aprendizaje

Estos principios buscaban impactar a estudiantes con TDI leve, así como estudiantes que estuvieran atravesando una situación compleja en cuanto al desarrollo afectivo. Se observó que, en algunos casos, el cerebro del alumno se encontraba “secuestrado” por el sistema límbico, lo que incrementaba sus niveles de cortisol, reducía su capacidad de memoria y disminuía su potencial cognitivo emocional. Por tanto, se puede mencionar que el alumno se encontraba bloqueado

por el pensamiento negativo. En estas situaciones, los neuro educadores recomiendan romper la espiral de pesimismo con optimismo, ya que este puede liberar el bloqueo emocional y devolver el control de las funciones cognitivas (Béjar, 2014, p.p. 52). En atención a la articulación de aprendizaje y emociones, se seleccionaron las siguientes actividades del proyecto para el análisis de su efectividad:

***Actividades del Proyecto Lo esencial
es invisible a los ojos
Ciencia con sentido***

Esta actividad se plantea con el objetivo de que los alumnos construyan una feria de ciencias que vincule un estímulo sensorial con la tipología textual estudiada. De esta forma, para textos descriptivos, se potencian las sensaciones táctiles, olfativas y gustativas, a fin de detallar diferentes objetos a partir de la percepción. En cambio, para textos instructivos, se propone una situación que sensibilice sobre la discapacidad visual, pues se construye un laberinto en el piso y un estudiante, con los ojos cubiertos, debe seguir las instrucciones que le dan sus compañeros. En este caso, el estímulo que guía la actividad es auditivo y promueve el trabajo en equipo. Para el texto narrativo, se propone una máquina cuenta cuentos, que un grupo de alumnos debe construir en equipo a partir de coincidencias de imágenes.

El producto que los estudiantes generan está vinculado con la tipología textual y las percepciones sensoriales, en un ambiente gamificado sin tecnología.

El proceso de adquisición de la lengua se ejecuta para desarrollar la atención a partir de instrumentos y medios que proponen diferentes

estímulos auditivos, visuales o táctiles (Navacerradas y Mateos, 2018) y el desarrollo del lenguaje se lo hace a partir de diferentes estímulos verbales y visuales. Esta actividad es aplicable con estudiantes con TDAH y TDI leve, pues desarrolla habilidades para la vida y tiene diferentes niveles de dificultad.

Teatro de aula como elemento de animación a la lectura de la comunidad educativa

El teatro de aula potencia habilidades específicas como la expresión corporal, la memoria, el sentido espacial y la sensibilidad artística. En este espacio, todos los participantes son protagonistas. Se fomentan hábitos de conducta, como la socialización, la tolerancia y la cooperación entre compañeros. Esto se logra mediante la puesta en escena de una obra dramática que busca sensibilizar a las familias acerca del proceso educativo de sus hijos. Además, motiva la comunicación no verbal como un recurso comunicativo que emplea el movimiento de manos, voz, gestos, miradas y movimientos para comunicar un mensaje a la audiencia.

El primer acercamiento a la obra partió con la observación de la película *Romeo y Julieta*. Posteriormente, se leyeron varios actos de la obra y se procedió a la escritura de una adaptación, seguida de la preparación para la puesta en escena, que tenía como objetivo la espectacularidad. Esta actividad parte de un estímulo audiovisual, ya que la adaptación para de la incorporación de elementos identitarios que deben ser evidentes en el dialecto que empleen los personajes. Una vez finalizada la construcción colectiva del guion, se procedió con los ensayos. Este proceso implicó la comprensión y manejo emocional en

la caracterización de los personajes.

La dimensión que se trabajó desde la neurodidáctica fue la emoción, pues favorece la motivación intrínseca mediante la formación en valores sociales, personales y de conocimiento, dejando a un lado aspectos de refuerzo conductual, como son las recompensas, incentivos o castigos (Navacerradas y Mateos, 2018). En esta actividad, se destaca el rol activo de la comunidad educativa y la interdisciplinariedad, ya que se vinculó con el área de arte para producir dos cortometrajes. El aprendizaje del guion estuvo a cargo de los padres de familia, quienes participaron en el proyecto, lo cual fue importante para la construcción de la autoestima. Los estudiantes con TDAH pudieron autorregularse mediante el movimiento y asumieron roles centrales dentro de la obra. Para dar inicio a los ensayos, fue necesario una sensibilización sobre los sentimientos y su rol en la actuación.

Un salto de la gramática a la Inteligencia Artificial

Se debe recordar que una de las funciones que se ve afectada en el TDI leve es el lenguaje, la lectura y la escritura. Al respecto, Navacerradas y Mateos (2018) señalan la necesidad de una planificación de actividades y tareas que estén ligadas con la investigación, el aprendizaje por descubrimiento y que este sea activo, colaborativo, cooperativo y significativo. Asimismo, se deben tener en cuenta los factores emocionales para que así se favorezca la motivación del alumnado. En este sentido, se planteó el uso de una herramienta de Inteligencia Artificial para crear imágenes que sirvieron como estímulo para la escritura de oraciones compuestas de diferente tipo.

La creación de imágenes debía cumplir dos condiciones, la primera es que debía contener dos personajes que desempeñen, al menos, dos acciones. Esta actividad favoreció el pensamiento creativo y la imaginación, se prohibieron alusiones a la violencia o contenido ofensivo que atente contra la sensibilidad de cualquier persona.

***Campaña social por la salud mental:
¡Exprésate, tus sentimientos importan!***

Una campaña social es un conjunto de actividades integradas en una estrategia cuyo objetivo es generar cambios sostenibles de ideas, valores, políticas y/o prácticas que afectan a las personas más vulnerables. En tal sentido, esta actividad responde al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), estipulado en la Educación de Calidad, que menciona “Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (2015). De igual manera, esta campaña también estuvo vinculada con el tercer objetivo, el cual tiene que ver con la Salud y el Bienestar. Para desarrollar este proyecto, se consideraron problemas del entorno escolar y la salud mental. Esta actividad fue desarrollada desde el enfoque del aprendizaje socioemocional, el cual es el proceso por el cual jóvenes y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten desarrollar identidades saludables; manejar emociones, cumplir con metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones constructivas y tomar decisiones de manera responsable (CASEL, 2020).

Se promovieron las cinco competencias socioemocionales con el fin de que el aprendizaje trascendiera la experiencia y se convirtiera en una herramienta para la vida. En este sentido, es posible comprender cómo el aprendizaje socioemocional contribuye con la creación de un entorno saludable y resiliente para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, lo cual motiva el desarrollo de los estudiantes con NEE.

Según Mahoney et al. (2020), las competencias socioemocionales CASEL, se organizan en tres ejes: intrapersonal, interpersonal y eje ciudadano. En tal sentido, cada parte del proyecto se fundamentó en el desarrollo de dichas competencias. Pero tenía especial énfasis en el último eje, ya que este implica la transformación del mundo a partir de la identificación de un problema y su respectiva solución, brindada por los alumnos. En este caso, un estudiante con altas capacidades dirigió el proyecto, lo que benefició al desarrollo de sus habilidades sociales y de liderazgo, promoviendo la participación de todo el grupo.

Ni un pie en el suelo

Esta actividad fomenta el trabajo en equipo y la resolución de problemas mediante una pausa activa. Los estudiantes se desplazan al patio y forman grupo que deben evitar caerse usando solo un pie por persona. El tiempo de la actividad no debe exceder los diez minutos. La actividad busca que los estudiantes tímidos puedan relacionarse a partir del juego.

La risa y el movimiento actúan como generadores de bienestar, mientras que el abrazo que se dan los alumnos mejora el ánimo de todos, incluido el docente. “El movimiento es importante para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento, la práctica constante de

ejercicios facilita la construcción de redes neuronales” (Romero, et al., 2014). El movimiento es parte natural del ser humano, al promover estos espacios, también se fortalece el cerebro y se predispone al aprendizaje.

Gimnasia cerebral

Según Maldonado (2002), la gimnasia cerebral “ayuda a lograr la comunicación entre tu cuerpo y tu cerebro”, lo que ayuda a reducir el nivel de estrés y tensiones al mover la energía bloqueada, lo que permite que la energía fluya fácilmente por el complejo mente-cuerpo (Romero, et al., 2014). Actualmente, la rutina que se ha insertado en la educación, la cual evita la presencia del movimiento en el aula, ha determinado que los niveles de creatividad descendan y que la predisposición para el aprendizaje sea nula. Sin embargo, a partir de la integración de ejercicios de gimnasia cerebral, se puede estimular al cerebro y predisponerlo de forma positiva para el aprendizaje. Esta actividad se llevó a cabo al iniciar la clase, se proyectó una secuencia de movimientos con las manos y una canción que activó el ejercicio.

De acuerdo con Dennison (2003), cuando se activan las neuronas por acción del aprendizaje, se incrementa la velocidad en la transmisión de los impulsos nerviosos, se protege y asiste la regeneración de los nervios cuando han sido dañados y hace más rápida la transmisión del mensaje. En las neuronas altamente ejercitadas, los impulsos viajan a cien metros por segundo. Por lo que, estas técnicas involucran los hemisferios cerebrales, el cuerpo y los ojos, propiciando el mejoramiento del aprendizaje. (Romero, et al., 2014).

Conectando mano y cerebro

La escritura a mano es una de las destrezas que se vio afectada tras el confinamiento por COVID 19. En este escenario, la producción textual estuvo anclada a un dispositivo tecnológico, lo que determinó que varios estudiantes, al retornar a la presencialidad, presentaran problemas de lateralidad y disgrafía. El problema no es menor cuando el número de alumnos se incrementa. Borzone (s.f). señala que la escritura a mano requiere de retroalimentación visual y propioceptiva, táctil y kinestésica. Por esta razón, esta actividad parte de un ejercicio previo de escucha activa para que después se puedan identificar los niveles de comprensión lectora a través de preguntas de estándares medio y avanzado.

La actividad inició con la narración digital de un cuento, mito o leyenda; la lectura contó con estímulos auditivos, tales como música, sonidos de la naturaleza, entre otros. Después, los estudiantes cerraron sus ojos e imaginaron la historia. Una vez que el audio concluyó, los niños respondieron ejercicios de comprensión lectora en un cuaderno de cuatro líneas. Este tipo de actividad reforzó la escritura como una actividad compleja que vincula el cerebro con la mano.

Esta actividad fue desarrollada debido a que un estudiante necesitaba reforzar la lateralidad y el beneficio de realizarla para todos los estudiantes fue innegable. Según el modelo de escritura de van Galen (1991), el trazado de las letras se almacena en la memoria a largo plazo como programas motores. Son códigos que especifican el número de unidades básicas o rasgos y sus relaciones espacio-temporales en una forma abstracta (Borzone, s.f). Mientras se desarrolló la actividad, se colocó música instrumental para estimular la concentración. Por otra

parte, los estudiantes trabajaron la autogestión, el autocontrol y el trabajo en calma.

Aprendiendo a respirar: guía de primeros auxilios psicológicos

En promedio, un aula de clases acoge, al menos, a 26 personas. Cabe la posibilidad que alguna de ellas pueda enfrentar un estado de crisis en cualquier momento. El problema reside en que los docentes no tienen conocimiento sobre cómo brindar la contención necesaria. En este sentido, surge la necesidad de ofrecer una ruta a seguir ante posibles crisis de ansiedad que se pueden presentar, ya sea en el aula o con algún miembro de la familia.

Se insiste en que esta es una intervención en crisis que ayuda a que el estudiante se regule y reciba la atención de un especialista. En este sentido, los pasos para aplicar los primeros auxilios psicológicos son: observar, escuchar, conectar.

La observación es una de las herramientas que se debe emplear en un aula de clase. Por lo tanto, es necesario un paneo diario para identificar posibles estados anímicos que puedan complicarse. Si la crisis ha empezado y se manifiesta con llanto o problemas para respirar, es imperativo ayudar al estudiante a recobrar la calma. Inicialmente, se sugiere invitar al estudiante a salir del aula, así como también se recomienda guiarlo con ejercicios de respiración lenta de cuatro tiempos. Asimismo, se le sugiere que imagine una vela que debe apagar.

Se recomienda guiar esta actividad con un tono de voz sereno mientras se ofrecen frases de aliento. Asimismo, es importante ayudar al estudiante a reconocer sus emociones. Por otro lado, también se

debe mantener contacto visual, validar sus emociones, ofrecer agua para beber; es decir, el estudiante debe sentir que el docente es alguien en quien puede confiar. Finalmente, tras la estabilización, se recomienda la derivación con un especialista. Con el fin de que más docentes accedan a esta guía, se realizó una infografía con alta difusión en redes sociales. Cada una de estas actividades fue desarrollada desde la aplicación de la neurodidáctica, con el único propósito de fortalecer el aprendizaje desde el bienestar emocional.

Análisis y reflexión

Las instituciones educativas deben ser espacios seguros, por ello, es necesario que los docentes consideren la implicación de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los beneficios de la neuroeducación no pueden ser desconocidos cuando es evidente que la neurodivergencia es un hecho que debe ser tomado en cuenta en la atención que se brinda a todos los estudiantes. Cada una de estas actividades fue desarrollada con el fin de brindar contención a los estudiantes que han sido o no diagnosticados. Es menester recordar que las NEE no asociadas a la discapacidad son invisibles, y esto impide la sensibilización docente frente ellas.

El aumento de episodios de ansiedad y depresión en las aulas de clase motiva un cambio en el actuar docente. La mayor innovación en la educación es volver la mirada a la humanidad, la resiliencia y la empatía. El rol del docente en este nuevo siglo implica observar la diversidad, entender que el cerebro es único e irrepetible y que cada estudiante alberga un sinnúmero de características que, a simple vista, no son diagnosticables.

Deben desaparecer las etiquetas que tanto daño hacen a la estabilidad emocional. La risa, el juego, la música, la lectura son indispensables para cuidar la salud mental y el desarrollo cerebral. El aprendizaje solo puede gestarse si el estudiante encuentra un ambiente seguro en la escuela. La exclusión y el acoso son problemas que deben ser eliminados mediante un conocimiento profundo de las emociones y su expresión.

El proyecto es replicable y debe tener mayor alcance, pues contribuye con una serie de estrategias para mejorar el ambiente y la salud mental de los estudiantes desde la aplicación de la neurodidáctica, con el fin de potenciar sus habilidades. Asimismo, provee a los estudiantes de herramientas de autoconocimiento para reconocer sus emociones y manifestarlas de manera saludable y respetuosa. En cuanto a los docentes, esta guía coloca en sus manos el conocimiento para aplicar Primeros Auxilios Psicológicos de Aula ante una posible crisis de ansiedad. Todo esto con el único afán de mantener un ambiente armónico que contribuya al bienestar emocional de los estudiantes y fortalezca su nivel de aprendizaje, en atención a la diversidad.

El análisis del proyecto *Lo esencial es invisible a los ojos*, permitió apreciar de primera fuente la aplicación de los principios de la neurodidáctica, a través del planteamiento de diferentes actividades que fortalecieron el bienestar emocional de los estudiantes para la creación de aulas inclusivas. Pero no fue el único eje que abordó, sino que, a partir del bienestar, se impulsó el desarrollo de entornos educativos inclusivos orientado al acompañamiento de estudiantes con NEE, diagnosticadas o no. Asimismo, se enfatizó en el TDI leve y se propuso la sensibilización docente frente a la incidencia que tienen las emociones en el aprendizaje.

De esta forma, *lo esencial* ya no fue invisible a los ojos, sino que potenció el desarrollo integral de los estudiantes que enfrentan dificultades socioemocionales y de aprendizaje. Entender cómo funciona el cerebro es necesario en escenarios de justicia y de acceso a derechos humanos. Este proyecto fue una invitación a un cambio urgente que exige un Ecuador en estado de emergencia por los altos índices de violencia. El resultado concreto de este proyecto tiene que ver con la creación de espacios para el reconocimiento de la importancia de la salud mental para el aprendizaje. Esto impacta en dos ejes: estudiantes consientes de sus competencias socioemocionales y docentes sensibilizados frente a las NEE visibles y no visibles.

Conclusiones

Crear experiencias de aprendizaje es un trabajo arduo, pero sin duda gratificante, pues permite que el conocimiento perdure a través del nexo con lo sensorial. Este aspecto es importante porque el aprendizaje no depende del CI, ni requiere una activación de la capacidad memorística, sino que crea recuerdos a partir de la experiencia sensorial. En este sentido, los estudiantes con NEE, diagnosticados o no, se benefician del entorno y pueden desarrollar sus habilidades en un espacio seguro en el que el docente propicia el reconocimiento de la diversidad. Cabe mencionar que la Feria Sensorial se realizó por dos años consecutivos con dos grupos diferentes, alcanzando el mismo resultado, que los estudiantes comprendan la tipología textual a partir de evidenciar su aplicabilidad en la vida práctica. La experimentación es un elemento que promueve el desarrollo del aprendizaje por medio de los sentidos.

Una de las actividades que involucró a la comunidad educativa fue el festival de teatro. Esta actividad contempló el acercamiento de las nuevas generaciones con la literatura clásica como elemento vinculador generacional con los padres. En este sentido, se involucró a las familias a partir de la activación de la memoria mediante el aprendizaje del guion; con ello, se consigue que tanto padres como estudiantes lean. Las características de las obras implicaron un enorme manejo emocional y escénico que requirió ejercicios de respiración. Gracias al apoyo de los padres de familia, los estudiantes que presentaban problemas en la comunicación lograron una participación adecuada.

Uno de los mayores aportes del proyecto consiste en una infografía sobre Primeros Auxilios Psicológicos en el Aula ante situaciones de crisis. La salud mental y su cuidado cobraron relevancia a partir del contexto de pandemia COVID 19. Sin embargo, después de este fenómeno, se incrementaron los casos de atención psicológica en instituciones educativas. Ante este hecho, los docentes necesitan contar con un protocolo de actuación, el cual aún no ha sido desarrollado por el Ministerio de Educación.

Ahora bien, al tener en cuenta el contexto del Ecuador, se debe contemplar que, en ocasiones, no existe un DECE, o este es compartido entre dos instituciones. En ese sentido, que los docentes sepan cómo actuar es imprescindible para salvaguardar la estabilidad del estudiante que ha desarrollado una crisis. La capacitación debe ser gratuita y masiva para que más docentes se involucren en los beneficios que ofrecen las neurociencias para la educación. Conocer la forma en que aprenden los estudiantes con NEE permite que el cuerpo docente sea sensible ante una situación de riesgo y estimule sus habilidades en contextos de respeto. Es necesario que la capacitación constituya un

espacio para la sensibilización respecto a la vulneración de derechos que enfrentan los estudiantes con NEE.

Referencias bibliográficas

- Béjar, M. (2014). Neuroeducación. Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers, (355), 49–53. Recuperado a partir de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2622>
- Benavidez V, V., y Flores P, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), 25–53. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Borzone, A. M. (2022). ¿Enseñar a escribir a mano en el siglo 21? En C. Defagó, L. B. Anglada, L. Manoilloff, M. B. Oliva y P. M. Supisiche (Comps.), *Procesamiento del lenguaje y enseñanza de la lengua: diálogos entre investigación y práctica docente* (pp. 57–59). Candela Alejandra García. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/29721/Procesamiento%20del%20lenguaje%20y%20enseñanza%20de%20la%20lengua_di%C3%A1logos%20entre%20investigaci%C3%B3n%20y%20pr%C3%A1ctica%20docente_2022.pdf?sequence=4&isAllowed=yDes Portes, V. (2020). Trastornos del desarrollo intelectual: deficiencia intelectual, discapacidad mental. *EMC-Pediatría*, 55(3), 1-11.
- Frederikson Talcán, O. (2020). *Una lectura a la educación inclusiva con personas con trastorno del desarrollo intelectual*. Sello Editorial Tecnológico de Antioquia.
- Lazcano-Ponce, E., Katz, G., Allen-Leigh, B., Magaña Valladares, L.,

- RangelEudave, G., Minoletti, A., y Salvador-Carulla, L. (2013). Trastornos del desarrollo intelectual en América Latina: un marco para establecer las prioridades políticas de investigación y atención. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 34(3), 204-209.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019) Guía de trabajo: adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacioninclusiva.pdf>
- Navacerrada, C. L., y Mateos, S. (2018). Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 7-8.
- Romero, R., Cueva, H., y Barboza, L. (2014). La gimnasia cerebral como estrategia para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes. *Omnia*, 20(3), 80-91. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091006.pdf>

**Escala de Desarrollo Infantil. Promoviendo
el desarrollo integral de niñas y niños
Child Development Scale,
promoting the holistic development of girls and boys**

Johana Karen Cedeño Marín
Federación Ecuatoriana del Noroccidente de Pichincha para el
Desarrollo Comunitario (FENPIDEC)
en asocio con ChildFund Ecuador

Resumen

La Escala de Desarrollo Infantil es una herramienta creada por ChildFund para monitorear el desarrollo integral de infantes de 0 a 72 meses. Utilizada por organizaciones como FENPIDEC en Ecuador, esta escala evalúa cinco áreas clave: motricidad gruesa, motricidad fina, comunicación, lenguaje, desarrollo socioemocional y desarrollo cognitivo. A partir de un proceso de evaluación presencial, la escala permite identificar fortalezas, debilidades y posibles retrasos en el desarrollo infantil. En 2020, se digitalizó la herramienta, lo que permitió su uso en dispositivos móviles y facilitó el acceso a los datos. En 2023, se lanzó la versión II de la aplicación, la cual incluye un espacio para quienes pueden reforzar el desarrollo de sus hijos en casa. Los resultados preliminares indican que la evaluación ha sido aplicada a 441 niños de la Red de Socios de ChildFund, con un 59% que muestra un desarrollo “muy avanzado”, pero también un 22% en situación de riesgo. La evaluación también orienta a los operadores de programas en la elaboración de planes de seguimiento personalizados para aquellos

niños con resultados bajos, involucrando a los padres y cuidadores en el proceso de mejora del desarrollo infantil.

Palabras clave: desarrollo infantil, evaluación, estimulación temprana, neurodesarrollo, monitoreo

Abstract

The Child Development Scale is a tool created by ChildFund to monitor the integral development of infants from 0 to 72 months. Used by organizations like FENPIDEC in Ecuador, this scale evaluates five key areas: gross motor skills, fine motor skills, communication and language, socio-emotional, and cognitive development. Through a face-to-face evaluation process, the scale helps identify strengths, weaknesses, and possible developmental delays in children. In 2020, the tool was digitized, enabling its use on mobile devices and improving data accessibility. In 2023, the second version of the app was released, featuring a parent-friendly environment for parents and caregivers to support their children's development at home. Preliminary results show that 441 children from the ChildFund partner network have been evaluated, with 59% exhibiting "very advanced" development, and 22% identified as at risk. The evaluation also guides program operators in creating personalized follow-up plans for children with low results, engaging parents and caregivers in the process of improving child development.

Keywords: child development, evaluation, early stimulation, neurodevelopment, monitoring

Introducción

La Escala de Desarrollo Infantil es una herramienta creada para monitorear el desarrollo integral de los infantes, con el fin de conocer el impacto que tienen los diferentes programas, proyectos, actividades y/o acciones ejecutadas en los territorios sobre la vida de niñas y niños menores de seis años.

La información que brinda dicha escala permite focalizar los recursos y mejorar los programas que ChildFund. En tal sentido, a través de su Red de Socios Locales, ejecutan a favor de la infancia, haciéndolos más efectivos para niños y niñas menores de cinco años. Asimismo, la información generada por la escala permite a los operadores de los programas y a quienes están involucrados en la toma de decisiones para situaciones como:

- Identificar fortalezas y debilidades del desarrollo de los infantes.
- Identificar y dar seguimiento, a lo largo del tiempo, a los niños que requieran apoyo adicional.
- Identificar a niños en riesgo de atrasos en su desarrollo.
- Recomendar oportunamente acciones correctivas para niños que se encuentran en situación de riesgo.
- Proporcionar una escala estandarizada para Ecuador, basada en la Escala de Desarrollo Infantil de ChildFund (<https://www.childfund.ec/recursos/>)

ChildFund

ChildFund International es una organización que trabaja en Asia, África y en las Américas y que busca conectar a niñas y niños con las personas, recursos e instituciones necesarias para que crezcan seguros, saludables, educados y capacitados. Esto se lleva a cabo sin importar dónde se encuentren los niños. Los programas se implementan a través de más de 250 organizaciones locales asociadas y se encargan de abordar las condiciones subyacentes que impiden que niños, niñas, adolescentes y jóvenes alcancen su máximo potencial. Se pone énfasis en la protección infantil, dado que la violencia, la explotación, el abuso y la negligencia pueden revertir los logros del desarrollo en un instante. (ChildFund, 2022).

FENPIDEC

La Federación Ecuatoriana del Noroccidente de Pichincha para el Desarrollo Comunitario (FENPIDEC) es una organización de base comunitaria aprobada con acuerdo ministerial No. 01350, del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). Su labor se centra en la ejecución de programas y proyectos orientados a mejorar la calidad de vida y el desarrollo integral de la población, especialmente de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, sus familias y sus comunidades. Además, promueve el ejercicio pleno de los derechos y la participación efectiva en la construcción de su propio modelo de desarrollo.

Históricamente, FENPIDEC nace del proceso de trabajo desarrollado por ChildFund International en la zona del Noroccidente de Pichincha. En la actualidad, FENPIDEC es uno de los socios locales

de ChildFund, con quien desarrolla programas destinados a proteger y generar cambios duraderos en la vida de niñas y niños. Estos programas buscan promover sus derechos, prevenir cualquier tipo de violencia y generar oportunidades para que los niños puedan ser escuchados y puedan actuar para su autoprotección y la protección de sus pares. (Fenpidec, 2022)

Creciendo Contigo

Uno de los modelos programáticos financiados por ChildFund se enfoca en atender la Etapa de Vida 1, priorizando la atención a la infancia de 0 a 5 años debido a los cambios significativos que ocurren en los ámbitos físico, psicomotriz, social, emocional y cognitivo. *Creciendo Contigo* es una metodología probada en los países de la región donde ChildFund tiene presencia, cuyo objetivo principal es apoyar el desarrollo saludable y seguro de infantes, niñas y niños de 0 a 5 años en comunidades que enfrentan condiciones de pobreza, exclusión y vulnerabilidad.

La meta de este programa es asegurar que los infantes desarrollen su máximo potencial, gocen de buena salud física, mental y que crezcan en familias estables que promuevan interacciones no violentas, dentro de comunidades protectoras y solidarias. (ChildFund, 2018).

Historia de la Escala de Desarrollo Infantil

ChildFund ha apoyado programas para niños y niñas menores de 5 años, así como también para sus familias, en numerosos países. Su meta ha sido generar cambios sostenidos e impactar positivamente

en la vida de la niñez que crece en condiciones de pobreza. Esto se ha logrado a través del reconocimiento de la efectividad y beneficio de invertir en programas para niños menores de 5 años y sus familias. ChildFund convirtió estos programas en un elemento clave de su esfuerzo por lograr un impacto a escala global.

Con el interés de garantizar la transparencia, buscar la excelencia y mantener programas de alta calidad, en 1999 ChildFund emprendió un esfuerzo internacional para determinar un instrumento que permitiera monitorear el desarrollo de los niños menores de cinco años beneficiarios de la organización.

Después de algunos estudios piloto en varios países de África, Asia Europa del Este, Latinoamérica y Estados Unidos, el equipo desarrolló un instrumento orientado a cubrir dichas necesidades. El objetivo consistió en que dicha escala fuera útil tanto para las familias como para los proveedores de servicios y administradores. Así, el grupo de diseño creó un paquete de materiales que incluía: una guía del examinador, una guía del capacitador, una guía técnica y una guía para bases de datos.

El diseño de la Escala de Desarrollo Infantil refleja el trabajo colaborativo del personal de CCF (ahora ChildFund) alrededor del mundo, así como también de sus socios en ese momento. Entre los miembros del equipo internacional que realizaron invaluable contribuciones se encuentran: Habib Bah, Patricia Betancourt, Suela Cela, Nila Guevara, Stephen Lanaiyasa, Gilberto Méndez, Adriana Morán, Mary Moran, José Antonio Muñoz, Christabel Musonda, Raquel Oliva, Miriam Sabando, Norma de Sierra y Gamini Tilakaratne. A su vez, se recibieron contribuciones técnicas de Nelson Ortiz Pinilla (consultor de UNICEF en Colombia) y del equipo de la Universidad

de Tejas Panamericana (UTPA), incluyendo a Gary Montgomery, Richard Fowler y sus colegas del Centro de Tecnología de Información e Ingeniería, así como a Richard Carlson y su equipo del Centro de Investigación Aplicada de Educación (CARED). También se destacó el aporte de Yabuz Tor, desarrollador de la primera base de datos para la escala y Michelle Chen en la edición.

En 2015, ChildFund Ecuador contrató una consultoría para desarrollar una escala de desarrollo estandarizada y actualizada, basada en la Escala de Desarrollo Infantil de ChildFund. Esta tarea estuvo a cargo de la Msc. Lía Peñaherrera, bajo la supervisión técnica de Wilma Lopez, responsable del programa de infancia. En esta revisión no se determinaron cambios sustanciales en la herramienta.

En 2020, la FENPIDEC, socio local de ChildFund Ecuador, contrató una consultoría para digitalizar la herramienta. Esta decisión respondió a los avances tecnológicos y buscó optimizar los recursos económicos y humanos durante la evaluación. El proceso fue liderado por el Ing. Christian Anasi (FENPIDEC) y el equipo técnico del programa *Creciendo Contigo*, junto con la participación de otras federaciones Corporación de Asociaciones Comunitarias de Cotopaxi y Tungurahua (CACTU), Federación de Organizaciones Comunitarias de Imbabura (FOCI), Federación de Asociaciones Comunitarias del Carchi (FEDACC) y Federación de Organizaciones por la Niñez y Adolescencia de Pichincha (FONAP), representadas en el equipo técnico de la Etapa de Vida 1.

Como resultado, se desarrolló un aplicativo para Android y una versión de escritorio para PC. Con este producto mínimo viable, se realizó un pilotaje en el que participaron las organizaciones de la Red de Socios Locales de ChildFund. Cada uno recibió una inducción ini-

cial para aplicar la evaluación en sus respectivos territorios. La herramienta permitió consolidar la información de todos los socios en un único espacio.

En 2023, FENPIDEC desarrolló la versión II de la App *Escala de Desarrollo Infantil*. Esta nueva versión incorporó un entorno destinado a los padres, de manera que, una vez evaluados sus hijos o hijas, pudieran realizar actividades de refuerzo en casa para apoyar el cumplimiento de los hitos del desarrollo conforme a su edad.

Desarrollo infantil

El desarrollo infantil es un proceso secuencial en el cual infantes, niños y niñas adquieren competencias en diversas áreas de su crecimiento, como la funcionalidad sensorial, perceptiva, psicológica, intelectual, motriz, física y afectiva. Aunque cada niño y niña se desarrolla a su propio ritmo, la mayoría sigue una secuencia ordenada de cambios holísticos, alineados con los pilares del desarrollo infantil o eventos clave en momentos predecibles de su vida. Desde antes de su nacimiento, los infantes poseen un potencial de desarrollo que puede ser optimizado cuando los factores biológicos y ambientales son favorables, de ahí la importancia trascendental de garantizar las mejores condiciones para la niñez y su familia en esta etapa. Este desarrollo debe entenderse como el resultado de la continua interacción entre experiencias, factores genéticos y el entorno biológico brindado al infante. (ChildFund Ecuador, 2016)

Desde la neuropsicología infantil, se reconoce que el desarrollo sigue un patrón ordenado desde la etapa embrionaria y fetal, lo que destaca la importancia de cuidar el cerebro del niño desde el desarrollo

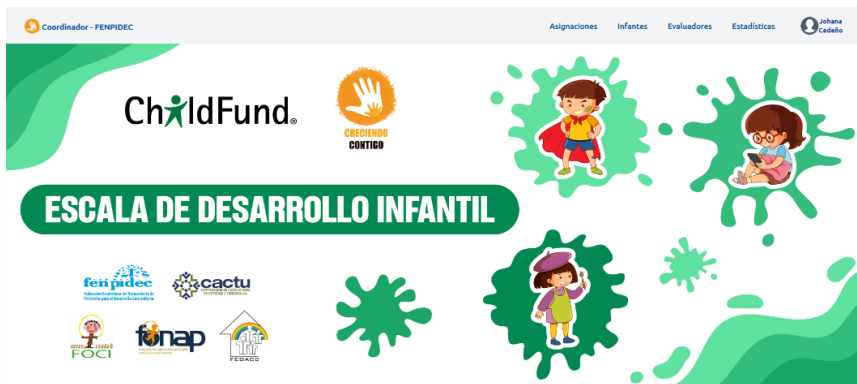
prenatal y postnatal, así como garantizar un entorno saludable durante el embarazo. El desarrollo infantil también está profundamente influenciado por el ambiente físico y social del infante, niño o niña. Para que este proceso ocurra de manera adecuada, los pequeños necesitan una estimulación e interacción apropiada para su edad, así como vínculos afectivos de calidad con sus cuidadores, especialmente en los primeros años de vida. La combinación de estos elementos hace posible el desarrollo armonioso de la persona. (ChildFund Ecuador, 2016).

¿Qué evaluamos?

La escala de Desarrollo Infantil permite analizar el progreso de los niños a través de cinco grandes áreas: motricidad gruesa, motricidad fina, comunicación, lenguaje, social/emocional y cognitiva. Estas áreas reflejan los cambios más significativos que experimentan los niños durante los primeros años y su exploración permite una comprensión integral de su crecimiento y bienestar.

Figura 1

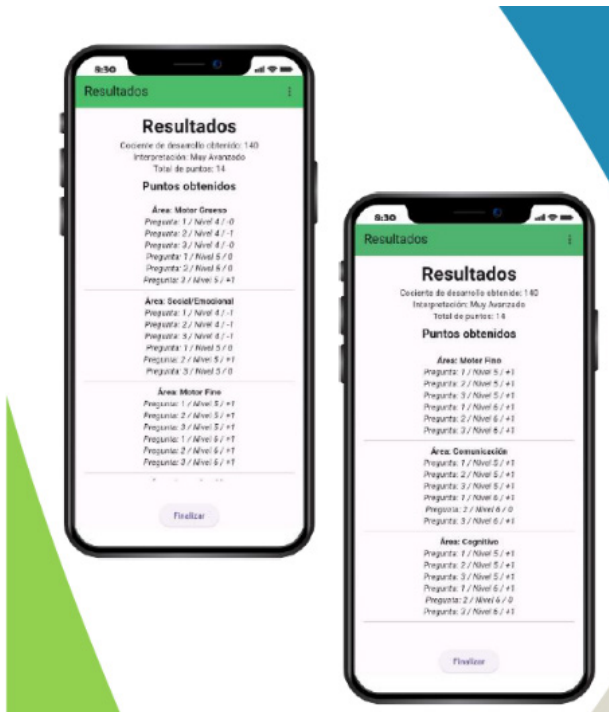
Escala de Desarrollo Infantil, Aplicativo Web y Móvil 2024.



La Escala de Desarrollo Infantil de es una herramienta de monitoreo abreviado que tiene por objetivo valorar y categorizar el desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 72 meses de edad. La información que brinda esta escala, tanto en su versión física como digital, permite a los organismos correspondientes tomar oportunamente acciones correctivas para el desarrollo adecuado de los infantes, así como focalizar de mejor manera los recursos disponibles para programas de desarrollo infantil temprano. (Fenpidec, 2024).

Figura 2

Visualización de datos de la aplicación en dispositivos móviles.



Las tecnologías de la información han hecho posible agilizar y volver más eficientes diversos procesos. En este caso, con la implementación de estas tecnologías en el proceso de evaluación del desarrollo infantil, se creó un sistema informático que emula el funcionamiento de la Escala de Desarrollo Infantil de ChildFund. Esto se llevó a cabo con el fin de brindar al equipo de FENPIDEC y ChildFund herramientas digitales que potencien su labor, reduzcan el tiempo de evaluación, faciliten el acceso a la información e incrementen su capacidad de movilidad (Fenpidec, 2024).

Objetivo

Evaluar de manera integral el desarrollo de infantes, niños y niñas, identificando fortalezas, debilidades y posibles riesgos de retraso, brindando seguimiento a quienes requieran apoyo adicional, recomendando intervenciones correctivas oportunas.

Propósito de la prueba

Identificar fortalezas y debilidades del desarrollo de los infantes y dar seguimiento, a lo largo del tiempo, a quienes requieran apoyo para alcanzar los hitos de desarrollo acorde a su edad.

Metodología

La escala de desarrollo infantil utiliza una metodología combinada y estandarizada para evaluar a niños de 0 a 72 meses, consideran-

do cinco áreas del desarrollo infantil: motricidad gruesa, motricidad fina, comunicación y lenguaje, área socioemocional cognitiva. La herramienta se apoya en baremos con tablas de conversión digitalizadas que permiten obtener los rangos de edad y los cocientes de desarrollo por meses.

La evaluación se realiza de manera presencial y tiene una duración aproximada entre 30 y 40 minutos por participante. Se aplican 15 indicadores correspondientes a la edad de cada niño, y otros 15 adicionales para detectar posibles avances o retrocesos. Si el niño o niña acierta al menos dos indicadores de su rango etario y falla uno, se evalúan los tres indicadores del rango siguiente. Si falla en dos de su edad, se procede a aplicar los del rango inmediatamente inferior. En total, son 30 indicadores los que permiten identificar el estado de desarrollo, clasificándolo en las siguientes categorías: muy avanzado, avanzado, normal, bajo y en riesgo.

La calificación para los indicadores se realiza asignando un punto positivo (+1) a cada uno de los que han sido cumplidos correctamente dentro del rango de edad correspondiente, así como aquellos que también hayan sido superados con éxito. En caso de que el niño o la niña no logre cumplir con los indicadores establecidos para su rango de edad y deba retroceder al rango anterior, los aciertos en ese nuevo rango se califican con punto negativo (-1) por cada indicador incumplido. Finalmente, se califica con valor de cero (0) a los indicadores que no sean superados, ya sea dentro del rango de edad correspondiente, del anterior o del posterior.

Resultados de la prueba de desarrollo infantil

La Federación Ecuatoriana del Noroccidente de Pichincha para el Desarrollo Comunitario, con el apoyo de ChildFund Ecuador, ha logrado desarrollar el aplicativo web y móvil de la Escala de Desarrollo Infantil. En la actualidad, se encuentra en fase de piloteando para su implantación en territorio. Hasta la fecha, se ha evaluado a 441 infantes pertenecientes a la Red de Socios ChildFund en las provincias de Pichincha, Tungurahua, Carchi e Imbabura de acuerdo con la siguiente tabla.

Tabla 1
Resultados de la prueba de desarrollo infantil

Institución socia	Evaluaciones desarrolladas	Niñas	Niños
FENPIDEC	145	72	73
FOCI	107	62	45
FEDACC	123	73	50
CACTU	66	33	33
TOTAL	441	240	201

Gráfico 1

Resultados de la prueba de desarrollo infantil en porcentajes



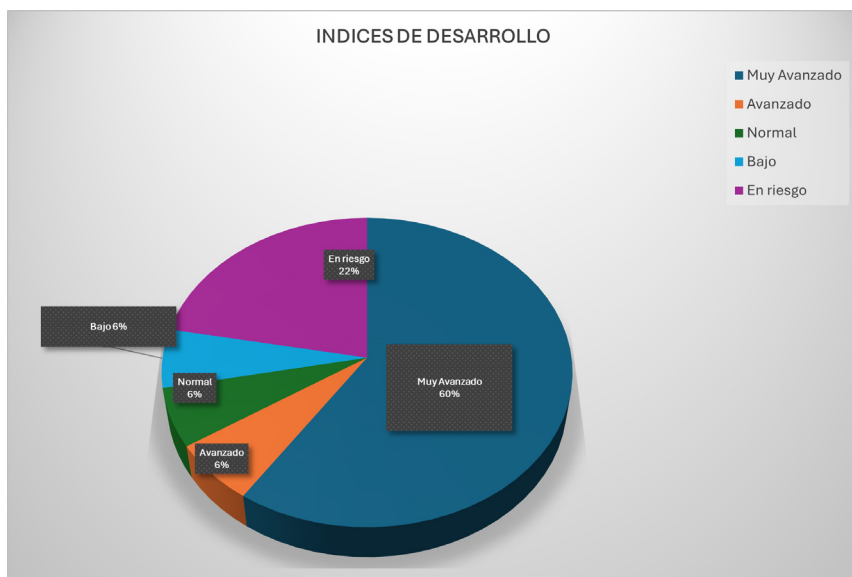
De las 441 evaluaciones desarrolladas hasta el momento, se han obtenido los siguientes resultados cualitativos correspondientes a los cocientes de desarrollo, tal como se detalla en la gráfica.

Tabla 2

Cocientes de desarrollo infantil

Índice de Desarrollo	Total
Muy Avanzado	262
Avanzado	28
Normal	27
Bajo	27
En riesgo	97

Gráfico 2
Cocientes de desarrollo infantil en porcentajes



Para los niños que obtienen resultados bajos o se encuentran en situación de riesgo, se elaboran planes de seguimiento personalizados. Estos planes, adaptados a la ubicación geográfica de las familias, incluyen acciones coordinadas por las socias, como la implementación de sesiones de estimulación y visitas domiciliarias. Además, se aprovechan las actividades sugeridas a través de la aplicación, con el objetivo de brindar a los padres y/o cuidadores herramientas y recursos que les permitan realizar un seguimiento adecuado en casa. De esta manera, se busca que los padres se involucren activamente y sean conscientes de su rol fundamental en el desarrollo integral de sus hijos, promoviendo un entorno que favorezca su crecimiento físico, cognitivo y emocional.

Conclusiones

La aplicación de la Escala de Desarrollo Infantil permite optimizar recursos al identificar de manera precisa las estrategias necesarias para el desarrollo de niños de 0 a 5 años, tanto en términos humanos como económicos. A través de su aplicación práctica, se ha observado que los infantes que acceden a servicios estatales de atención infantil, como los proyectos CNH, CDI, CIBV y Educación Inicial, o cuyos padres participan en procesos educativos no formales, logran mejores resultados en las evaluaciones. En contraste, aquellos que no acceden a estos servicios, o cuyos padres carecen de información y no estimulan el desarrollo en casa, presentan resultados más bajos.

A partir de este proceso, se concluye que la información obtenida destaca la necesidad de enfocar la prestación de servicios educativos infantiles en las zonas rurales. En estas áreas, los servicios son inexistentes, insuficientes o inaccesibles debido a diversas circunstancias, lo que afecta negativamente el desarrollo adecuado de los niños y niñas menores de 5 años. Por tanto, es crucial diseñar estrategias específicas para mejorar el acceso y calidad de estos servicios en áreas rurales, garantizando un desarrollo acorde con la edad de los infantes

La Escala de Desarrollo Infantil ha demostrado ser una herramienta efectiva para identificar tanto retrasos como fortalezas en el desarrollo de infantes. Sin embargo, el acceso limitado a servicios educativos formales, especialmente en áreas rurales, constituye un factor clave que contribuye a resultados bajos en la evaluación. En este ChildFund Ecuador. (s. f.). *Inicio*. Recuperado de <https://www.childfund.ec/sentido>, es crucial expandir estos servicios y fortalecer la participación de los padres en los procesos de desarrollo infantil, promoviendo un enfoque integral que abarque tanto el ámbito educativo como el entorno familiar.

Referencias bibliográficas

ChildFund. (2018). *Modelo Programático Creciendo Contigo*. Manual <https://www.childfund.ec/recursos/>

ChildFund. (2022). *Refrescamiento de Uso de Marca para Socios Locales*. Guía. <https://www.childfund.ec/recursos/>

ChildFund Ecuador. (2016). *Manual Técnico de Aplicación de Escala*. Quito, Ecuador: ChildFund. Manual. <https://www.childfund.ec/recursos/>

ChildFund Ecuador. (s. f.). *Inicio*. Recuperado de <https://www.childfund.ec/>

Fenpidec. (2022). *Plan Estratégico de Área*. San Miguel de Los Bancos. <https://fenpidec.org.ec/conocenos/>

Fenpidec. (2024). *Informe Final de Proyecto EDI*. Quito. <https://fenpidec.org.ec/conocenos/>

Acceso a la educación superior y condiciones socioeconómicas de la mujer en Ecuador
Access to higher education and the socioeconomic conditions of women in Ecuador

María Verónica Dávalos González
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

El artículo analiza los desafíos y las oportunidades de las mujeres en el contexto de la educación superior y aborda específicamente su acceso a este tipo de formación. El estudio se basa en la literatura relacionada con la teoría de las capacidades humanas de Sen (1998) y Nussbaum (2013). Además, el marco teórico fue complementado con datos estadísticos relativos a la inclusión de las mujeres en las instituciones de educación superior del país. Para obtener una comprensión más profunda, también se realizaron entrevistas con informantes clave mediante métodos en línea y presenciales, con el fin de investigar una amplia variedad de factores que influyen en la posición de las mujeres como educadoras y estudiantes. Asimismo, se evaluaron las diferencias generacionales y étnicas que determinan el impacto en la experiencia educativa de las mujeres. Además de las oportunidades identificadas para el desarrollo y la mejora de la participación de las mujeres en el sector educativo, también hay importantes barreras socioeconómicas, de género y étnicas que prevalecen en Ecuador. Estas últimas no permiten que las mujeres accedan de manera equitativa e igualitaria a

la educación y requieren abordarse mediante la implementación de políticas y acciones.

Palabras clave: capacidad, enseñanza superior, género, igualdad de oportunidades educativas, universidad

Abstract

The article focuses on analyzing the challenges and opportunities for women in the context of higher education, specifically focusing on their access to this type of training. The study is based on the literature related to Sen's (1998) and Nussbaum's (2013) human capabilities theory. The theoretical framework is further supported by statistical data related to the inclusion of women in the country's higher education institutions. To gain deeper insights, interviews with key informants were conducted through online and in-person methods, aiming to explore a wide variety of factors that influence the position of women as educators and students. In addition, generational and ethnic differences that impact women's educational experience were evaluated. Despite the identified opportunities to enhance women's participation in the education sector, significant socioeconomic, gender-based and ethnic barriers continue to exist in Ecuador. These obstacles hinder equitable and equal manner access to education and must be addressed through the implementation of targeted policies and actions.

Keywords: capacity, higher education, gender, equal educational opportunities, university

Introducción

La educación superior ha cobrado gran importancia en la sociedad en las últimas décadas. Por ello, la educación es considerada un derecho humano que obliga a los Estados a crear y aplicar una variedad de estrategias y mecanismos dirigidos a la erradicación del analfabetismo en el mundo, incluida la región de América Latina. En Ecuador, esta misma tendencia se refleja en la Constitución de 2008, donde se garantiza la educación gratuita en todos los niveles hasta el tercero.

En general, Ecuador introdujo cambios significativos en su sistema de educación superior, especialmente entre 2008-2012, cuyas reformas tuvieron como objetivo eliminar las barreras restantes que limitaban el acceso a la educación universitaria. Esto se concretó con la implementación de numerosas políticas destinadas a garantizar la gratuidad, un principio que fue ratificado en la Constitución de 2008. Por otro lado, se desarrolló un examen estandarizado para el acceso a las Instituciones de Educación Superior (IES), y se estableció la suspensión de aquellas instituciones con emisiones inadecuadas de programas o con una administración deficiente (Ponce y Carrasco, 2017). Estos son ejemplos de algunas de las políticas que estuvieron claramente informadas por la perspectiva política del momento, como la necesidad de mejorar la calidad de la educación proporcionada por las universidades, ya que dicha mejora afectaría las capacidades del capital humano de Ecuador.

En este sentido, es fundamental reconocer que la educación, en todas las edades, favorece el bienestar y el desarrollo de capacidades intrínsecas y blandas, como la autonomía. Además, ofrece beneficios

a nivel personal en términos de capital humano y marco general de bienestar y oportunidades (Sen, 2000) who were subject to an optometric examination and were surveyed on the general characteristics of their jobs and their work habits related to computer use. Statistical analysis was done using multivariate logistic regression. Results: the prevalence of visual symptoms was 51.4% (CI95% 43.4% -59.4%). Como lo plantea Sen (2000), la educación permite desplegar el conjunto de posibilidades humanas y civiles y, además, es un derecho humano y universal y, al mismo tiempo, una obligación del Estado (IESALC, 2009).

Sen (1998) concluyó que la educación es la base para el desarrollo de todas las capacidades humanas. Propuso establecer las condiciones que permitan una convergencia del desarrollo y la justicia, es decir, una libertad real en el plano individual, que incluya también la libertad socioeconómica y política. Esto enfoque representa una visión más integral que las concepciones tradicionales de crecimiento económico. Además, se reconoce que la educación es determinante y mejora las condiciones y calidad de vida de las personas. En consecuencia, el acceso y la participación son una contribución significativa al desarrollo y la equidad del país.

En este contexto, el objetivo principal de la presente investigación es examinar las ventajas de la educación superior gratuita para las mujeres en el Ecuador.

Revisión de la literatura

Esta sección presenta un análisis reflexivo del marco teórico referente a las capacidades humanas. Asimismo, incluye una revisión bibliográfica, centrada en autores clave como Amartya Sen y Martha Nussbaum, y examina los efectos de la inclusión de la mujer en la educación superior, desde su definición teórica hasta la situación actual.

Las políticas públicas implementadas han facilitado el acceso de las mujeres a la educación superior y la posibilidad de ganar el mismo salario que los hombres. Estos avances evidencian que el desarrollo de habilidades humanas han sido un aspecto fundamental para alcanzar la igualdad de oportunidades, especialmente en el ámbito educativo.

Capacidades humanas y la equidad de género en la educación

El objetivo principal de esta investigación es analizar las ventajas de la educación superior gratuita para las mujeres. Por esta razón, el marco teórico aborda de manera formal la cuestión de la investigación en términos del tipo de concepto que representa, es decir, cómo se manifiesta el acceso a la educación superior gratuita por parte de las mujeres en el Ecuador.

Dentro del manuscrito se presenta un marco alternativo que define cuatro objetivos específicos: revisar la literatura relacionada con el marco teórico de las capacidades humanas, analizar el acceso y la gratuidad de la educación superior en Ecuador, definir las características del acceso de mujeres a la educación gratuita y formular recomen-

daciones de políticas públicas para mejorar dicho acceso.

El concepto de *capacidades* se remonta a Aristóteles y se basa en la idea de “una concepción epistémica de la capacidad de actuar” (Salles, 2016, p. 1). Este enfoque se centra en determinar si las decisiones relacionadas con dicha capacidad están siendo tomadas adecuadamente. La capacidad una acción en particular asume la posesión de recursos, conocimientos y las condiciones necesarias para llevarla a cabo, incluso frente a posibles limitaciones.

La importancia de este enfoque radica en que las diferentes capacidades de cada individuo se toman en cuenta al abordar cualquier situación compleja. La principal justificación para hacerlo es la designación de diferentes habilidades como derecho humano para protegerse (Salles, 2016). Por su parte, Nussbaum (2005) afirma que los derechos a menudo están relacionados con las condiciones fundamentales de una vida autónoma, y por lo tanto, tienen una calidad de universalidad. Estos derechos incluyen la integridad corporal, el derecho a la vida, la capacidad de experimentar a través de los sentidos, el pensamiento y la imaginación, el bienestar físico, la expresión emocional, la interacción con el entorno natural y otras especies, el ejercicio de la razón práctica, las pertenencias sociales, la diversión o afiliación, y, finalmente, control sobre el entorno (Guichot, 2015).

El concepto de oportunidades resulta relevante en el enfoque de las capacidades, que, a su vez, son una dimensión clave para comprender el acceso a la educación superior. Las oportunidades se refieren a las capacidades alcanzadas por un individuo para tomar decisiones informadas y efectivas en la vida, contribuyendo así a la justicia social. Por lo tanto, no se debe considerar que esta oportunidad solo permite el desarrollo de competencias laborales.

De manera más formal, y de acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2008), las capacidades se comprenden en términos generales y, se vinculan, en particular, precisamente, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y 5. Para Ecuador, estas capacidades van de la mano con el cumplimiento de los ODS, en particular, con el Objetivo 4, centrado en la educación de calidad. Asimismo, se relacionan con las Metas de Desarrollo del Milenio, orientadas a erradicar la pobreza y el hambre, alcanzar la educación de orden primario universal, empoderar a la población femenina, contrarrestar la desigualdad por concepto de género, disminuir la mortalidad infantil, mejorar la salud de las madres gestantes, asegurar la sostenibilidad del ambiente y combatir diversas enfermedades como el VIH. Todo esto busca un enfoque global del desarrollo.

La educación superior y capacidades humanas

Sin embargo, es esencial mencionar que dicho concepto debe delimitarse, ya que enfocar los factores del crecimiento económico exclusivamente en cualidades humanas como aspecto central puede resultar restrictivo. Esta limitación se supera cuando se aplica el concepto de capacidades humanas, ya que se basa en una perspectiva que se centra en la creación de oportunidades. Es decir, la expansión de la libertad humana para vivir la vida que uno valora y en el entorno que lo rodea.

En la década de 1990, el concepto de desarrollo de capacidades humanas fue reconocido. En ese momento, el término *cooperación técnica* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2008) fue reemplazado por *desarrollo de capacidades* con el fin de ga-

rantizar el desarrollo de habilidades que permita una forma de existencia digna y libre. En general, los Estados y los sistemas educativos han realizado procesos de exclusión de ciertas acciones en la búsqueda de recursos financieros. Estas decisiones, aunque puedan parecer significativas para el mantenimiento de la democracia, muchas veces son adoptadas sin plena conciencia por parte de las instituciones educativas. Si esta tendencia persiste a lo largo del tiempo, las sociedades tenderán a fabricar máquinas hegemónicas en lugar de individuos capaces de pensar por sí mismos, que plantean una valoración crítica de sus tradiciones, etc.

En el contexto contemporáneo, en algunos países la educación superior ha sido objeto de mercantilización, mientras que en otros se ha promovido su acceso, posibilitando su ingreso entre grupos de población, lo que evita cualquier tipo de discriminación. Este enfoque se basa en desarrollar habilidades y capacidades, y no únicamente hacia la formación de personas como capital humano. Como resultado, el conocimiento en este sentido se concibe como creación, absorción y difusión de información y experiencia con el fin de identificar soluciones efectivas para el desarrollo (PNUD, 2008, p.21), lo que crea oportunidades para el crecimiento personal y social.

Materiales y métodos

En una etapa inicial, luego de presentar en la introducción, se realizó la revisión y el análisis de la literatura asociados a la teoría de las capacidades humanas, considerando a los autores más relevantes como Sen y Nussbaum. Posteriormente, en una segunda fase, se llevó a cabo la presentación general de una serie de estadísticas referentes a

la educación superior y la inclusión de la mujer en este ámbito, en el contexto ecuatoriano.

Finalmente, en una tercera fase, se caracterizó la demanda y la oferta dentro del contexto de la educación superior. Dicho abordaje de análisis se sustenta en la examinación de datos estadísticos de cuatro variables e indicadores tales como: población cursante en la formación superior por género, proporción de mujeres cursantes de la educación superior por área, mujeres en educación superior pública según etnia e ingresos más bajos de mujeres universitarias según quintiles.

Asimismo, se diseñó un análisis cualitativo mediante la construcción de una guía de entrevistas dirigida a informantes calificados cuyas preguntas fundamentales se centran en identificar: ¿cómo es el acceso a la educación superior gratuita para las mujeres?, ¿a qué estratos socioeconómicos pertenecen? Y si alguien de su familia ha accedido históricamente a la educación superior y en qué condiciones. Además, se indagó sobre si posibles evidencias empíricas para establecer si estas condiciones han ayudado a disminuir las brechas generacionales y si han logrado finalmente reducir las prácticas de discriminación étnica en el acceso a la educación superior gratuita.

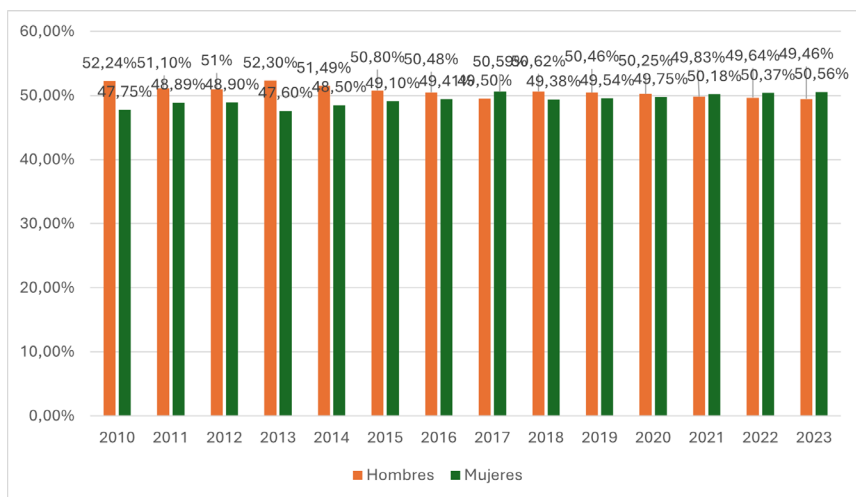
En otras palabras, la metodología cualitativa narra las circunstancias contextualizadas sobre las mujeres dentro del sistema en cuestión. A continuación, se incluyen los ítems que definen la estructura del cuestionario aplicado a los grupos focales evaluables, los cuales se exhiben en los Anexos 1 y 2.

Resultados y discusión

La gráfica señala que la población actualmente matriculada en la educación superior, al atender a la diferencia de género, indica que, a pesar de las adversidades que puedan presentarse, las mujeres han logrado abrirse paso en la educación. Este fenómeno puede considerarse como un proceso de empoderamiento femenino, en el que las mujeres, al culminar su carrera profesional, no desean desempeñar un papel pasivo, sino que aspiran a convertirse en protagonistas activas. Frente a la realidad crítica y reflexiva, desean contribuir a los cambios propuestos por una sociedad moderna y necesaria.

Figura 1

Población cursante en la formación superior según género durante el período 2010 - 2023

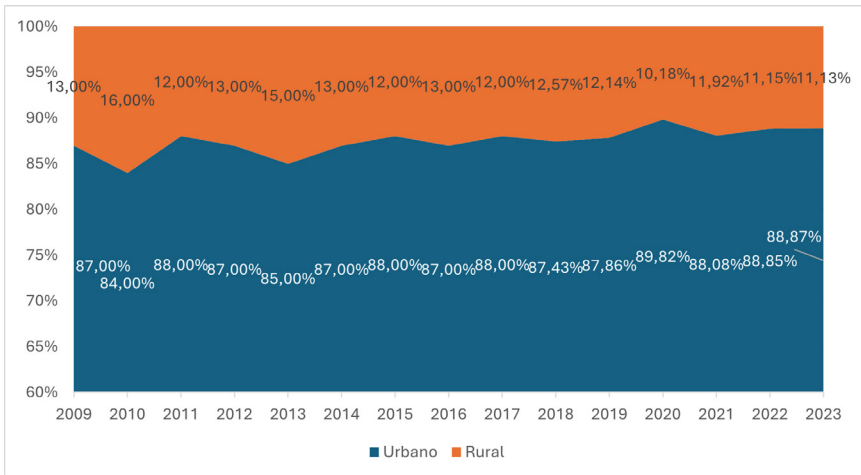


Nota. Elaboración propia.

En lo que atañe a la población de personas en educación superior en el período de 2010-2023, la evidencia empírica muestra que la representatividad de las mujeres dentro de la educación terciaria ha pasado del 47,75% en 2010 al 50,56% en 2023. Esto supone un incremento anual del 0,39%. Por lo tanto, los datos presentados indican que existido una reducción significativa de la desigualdad de género en el acceso a la educación terciaria. Sin embargo, las mujeres continúan enfrentando situaciones de exclusión y desigualdad en su acceso a la formación superior, combinado con otros factores de discriminación, tales como: raza, edad, etnicidad, área geográfica, estrato social, orientación sexual, estado de salud, etc.

Figura 2

Proporción de mujeres cursantes de la educación superior por área



Nota. Elaboración propia en base a información del INEC (2020).

Existe una disparidad significativa en cuanto al acceso a la educación superior de las mujeres en los distintos ámbitos, con un notable decremento en el acceso por parte de mujeres que viven en contextos rurales. Esta es la razón por la que la tasa de mujeres que han accedido a la educación superior en los ámbitos urbanos sea del 87,46%, durante el período 2009-2023, mientras que en las zonas rurales fue del 12,54%. Asimismo, el decremento en la representatividad mencionado es del 1,78% promedio anual en áreas rurales, comparado con el incremento promedio anual del 0,26% en la población de mujeres que residen en los ámbitos urbanos.

Estos hallazgos revelan una cobertura de la educación superior para las mujeres rurales que resulta insuficiente y denota desigualdad. Tales observaciones sugieren que la gratuidad de la educación de tercer nivel tiende a favorecer, mayoritariamente, a las clases medias, predominantes en los sectores urbanos. Esto se corrobora con el hecho de que la mayor proporción de mujeres que acceden a la educación universitaria provienen justamente de estas zonas.

Por otro lado, el acceso a la educación superior gratuita, por etnia, revela condiciones desfavorables, especialmente para las minorías indígenas y afrodescendientes. Esto pone de manifiesto la persistencia de desigualdades étnicas en nuestro país, lo cual constituye una manifestación adicional de la inequidad de oportunidades en el contexto académico.

Tabla 1
Mujeres en educación superior pública según etnia

Etnia	2015	2016	2017	2018		
No registra	16,14%	10,98%	8,98%	8,26%		
Otros: mulla- to, montuvio y blanco	7,70%	9,12%	10,32%	14,12%		
Mestizo	70,24%	73,62%	74,94%	72,37%		
Afroecuato- riano / negro	4,59%	4,67%	4,02%	3,30%		
Indígena	1,32%	1,61%	1,74%	1,95%		
2019	2020	2021	2022	Promedio	Variación	
5,51%	5,52%	2,21%	2,18%	7,47%	-28,45%	
14,84%	14,39%	17,19%	18,74%	13,30%	12,43%	
74,86%	75,44%	76,29%	77,07%	74,35%	1,05%	
2,95%	2,72%	2,19%	1,75%	3,27%	-14,08%	
1,83%	1,92%	2,12%	2,23%	1,84%	6,26%	

Nota. Elaboración propia con base en información del SIIES.

Al considerar la caracterización étnica, se observa una considerable inequidad en el acceso de las mujeres a la educación superior. La proporción de personas pertenecientes a minorías étnicas que actualmente cursan programas formativos de nivel terciario es, sin lugar a duda, significativamente menor. Al examinar la población en Ecuador, se evidencia que, aunque la población indígena tiene una mayor representatividad en el total nacional en comparación con las comunidades afroecuatorianas, montubias y mulatas, la proporción de mujeres indígenas que acceden a educación superior es inferior. Específicamente, la participación promedio de la mujer indígena alcanza apenas el 1,84% frente al 13,30% en el caso de mujeres montubias y mulatas, y al 3,27% a nivel nacional.

Los resultados indican que, efectivamente, también existe una inequidad en el acceso a la educación superior, en este caso, no solo por razones de género, sino también étnicas, con resultados más desfavorables para la población indígena. Esta situación puede entenderse a partir de la persistencia de exclusiones y discriminaciones que repercuten en un menor acceso de los pueblos indígenas y afrodescendientes a la educación superior.

Estas limitaciones socioeconómicas que afectan a las mujeres en la mayoría de los casos no solo son una señal de una estructura social que no permite el ejercicio de los derechos humanos básicos, sino también un indicio de la mercantilización que permea todos los ámbitos de la vida.

Tabla 2

Ingresos más bajos de mujeres que están cursando la universidad según quintiles

Quintiles	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Número Q1	Número Q2	Número Q3
2009	\$91,58	\$177,67	\$247,28	10.344	8.213	9.626
2010	\$110,42	\$196,91	\$276,04	7.754	7.539	18.448
2011	\$124,80	\$221,87	\$305,08	11.802	6.077	13.764
2012	\$143,29	\$258,85	\$346,68	10.324	5.510	14.863
2013	\$147,92	\$277,34	\$366,09	5.053	7.940	11.293
2014	\$166,37	\$295,78	\$382,66	5.639	2.764	12.991
2015	\$169,54	\$311,58	\$402,31	4.945	4.357	10.379
2016	\$143,39	\$277,52	\$401,48	4.400	3.198	5.541
2017	\$148,38	\$289,34	\$409,90	15.832	8.221	12.032
2018	\$174,97	\$331,72	\$453,38	7.912	4.382	8.959
2019	\$182,28	\$346,80	\$474,34	7.804	4.062	8.330
2020	\$189,59	\$361,88	\$495,29	7.695	3.743	7.701
2021	\$196,90	\$376,97	\$516,25	7.587	3.423	7.072
2022	\$204,21	\$392,05	\$537,20	7.478	3.103	6.443
2023	\$211,52	\$407,13	\$558,15	7.370	2.784	5.814
Pro-medio	\$160,34	\$301,56	\$411,48	8.129	5.021	10.217
Varia-ción pro-medio	5,79%	6,32%	6,33%	-3,90%	-6,54%	-5,69%

Nota. Elaboración propia con base en información del INEC (2024).

La misma dinámica implícita en la tabla 1 también se observa en la distribución del acceso de las mujeres a la educación superior. Los análisis anteriores revelan que es más probable que la proporción de mujeres adscritas al tercer quintil sea mayor en comparación con las proporciones de los quintiles inferiores. Esto se evidencia al observar que el promedio de mujeres que accedieron a la educación superior entre 2009 y 2023 fue de 10,217 en el tercer quintil, frente a 8,129 y 5,021 en los quintiles 1 y 2, respectivamente. Las diferencias implícitas entre los grupos se verifican estadísticamente, confirmando un acceso más amplio desde los sectores de clase media. Aunque la oferta pública no ha logrado igualar el acceso a la educación de tercer nivel para los grupos de clase social baja, al menos la desigualdad no ha sido tan pronunciada como en el caso de los sectores de altos ingresos.

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos a partir de las entrevistas con informantes calificados del Sistema de Educación Superior, lo que permite complementar las declaraciones sobre las limitaciones y desafíos enfrentados en el proceso educativo, así como el derecho al acceso y la educación superior gratuita en el país.

En los últimos cinco años, la mercantilización de la educación superior ha desafiado la esencia universitaria, colocando a estas instituciones en una encrucijada entre su rol como bien público y las presiones del mercado privado. El enfoque en la calidad basada en la competitividad ha transformado el sistema en uno utilitarista, formando estudiantes como instrumentos de trabajo en lugar de ciudadanos críticos e independientes. Esta situación plantea desafíos significativos para el futuro de la educación superior y la formación de ciudadanos. Se cuestiona la capacidad de las universidades para mantener su legitimidad y equilibrar sus funciones sociales con las demandas del

mercado, poniendo en riesgo su papel fundamental en el desarrollo de pensadores y actores capaces de transformar la sociedad.

La brecha en el acceso, especialmente de las jóvenes, a la educación terciaria se refleja en una serie de barreras socioeconómicas que impiden la formación de personas de ciertos grupos poblacionales. Entre los factores que los informantes calificados identifican como limitantes para que las mujeres accedan al nivel terciario se encuentran: la deserción y el abandono en las etapas de educativas iniciales, el embarazo en la adolescencia y la discriminación, junto con los altos costos de la educación para ciertos grupos de población, según sostienen los entrevistados.

En este contexto, el Estado debe actuar a través de su capacidad reguladora y de apoyo para mitigar, en mayor medida, los efectos negativos derivados de la presencia de este tipo de barreras. De esta manera, se garantizaría una formación integral y equitativa de la población y, en particular, el acceso efectivo a la educación terciaria. La provisión gratuita de esta etapa educativa contribuiría, por tanto, a superar las barreras que enfrentan los jóvenes al acceder a ella, especialmente aquellos derivados de su situación de vulnerabilidad económica y social.

Durante los últimos cinco años, la tendencia hacia la mercantilización de la universidad ha continuado y representa un desafío para su esencia institucional. Actualmente, la universidad se encuentra en una encrucijada, pues lucha por mantener su legitimidad mientras se debate entre su rol como bien público y colectivo, y las presiones del mercado universitario privado. La noción de calidad, comprendida como un juicio dominante basado en la competitividad, ha convertido al sistema en uno de corte utilitarista, que justifica la creación de estu-

diantes como meros instrumentos de trabajo, en el cual los son concebidos como instrumentos de trabajo, en lugar de ser empoderados como ciudadanos críticos, independientes, pensadores y agentes de cambio. Los desafíos planteados por la situación son enormes para el futuro de la educación superior y para la formación de los ciudadanos del futuro.

Todo lo anterior se deriva de los desafíos que enfrentan las mujeres para acceder a la educación superior desde el inicio. Por un lado, el sistema social asigna a las mujeres la responsabilidad del cuidado y el trabajo doméstico, priorizando la familia en detrimento de la educación académica. Por otro lado, una estructura jerárquica de poder, permeada por la discriminación, la violencia y el acoso, caracteriza las relaciones dentro de la institución universitaria. En consecuencia, las mujeres se encuentran en desventaja. Además, la universidad continúa evidenciando formas de segregación por género, tanto en la inscripción de hombres y mujeres en determinados campos de conocimiento, como en nombramientos académicos, la toma de decisiones y la composición de cuerpos colegiados. Como resultado, una de las consecuencias, entre muchas otras, es el acceso limitado al poder dentro de la institución universitaria, que, a su vez, resulta en una falta de recursos y oportunidades.

En estas condiciones, resulta necesario plantear recomendaciones de política pública que el Estado garantice a través de su rol como proveedor de derecho, incluyendo el acceso a la educación superior. Por tanto, se sugiere que la Educación Superior sea gratuita para asegurar el derecho al conocimiento y contribuir a la creación de una sociedad civil bien educada, que incluya instituciones educativas superiores de calidad. Paralelamente, se plantea la reorganización de dicho

sistema sobre la base de una reconfiguración social orientada a alcanzar una sociedad democrática. En ese marco, se recomienda la adopción de una política pública que financie de manera sostenible a las universidades públicas y proporcione apoyo sostenible a largo plazo. En el futuro, la educación superior de ser declarada un bien público y colectivo, y su garantía debe constituirse en una prioridad dentro de las políticas sociales, en favor del bienestar general.

En el presente apartado se expone la información recopilada en los grupos focales conformados por estudiantes que han sido beneficiados con la gratuidad en la educación superior. El objetivo de esta recopilación es analizar las condiciones y limitaciones a las que enfrentan, así como detectar sus demandas, necesidades y aportaciones en defensa del derecho a la educación superior.

Como menciona Sen (1998), los jóvenes eligen continuar sus estudios en el nivel superior con la intención de mejorar sus condiciones y calidad de vida. Por lo tanto, la educación fortalece la adquisición de capacidades vitales; es un derecho humano que elimina barreras y potencia el desarrollo de la sociedad. De acuerdo con lo anterior, la juventud en el país se encuentra sometida a un estado de precarización, producto de problemas estructurales como el empobrecimiento, la discriminación y la desigualdad socioeconómica. A esto se le agrega la carencia de oportunidades, principalmente en los ámbitos académicos y productivos.

En conclusión, la abrumadora problemática de la desigualdad implica que el Estado ecuatoriano debe garantizar el acceso gratuito a la educación superior según lo exige la Constitución de 2008. La democratización de este nivel educativo supone que la gratuidad eliminará las barreras económicas, añadiendo un incentivo más más

para que los jóvenes se inscriban en la educación superior. Al mismo tiempo, dicha gratuidad permitirá su tránsito y posterior graduación en la ES, ya que muchas mujeres están excluidas de la universidad por razones económicas.

Por lo tanto, el sistema de educación superior en el país debe transformarse por completo desde su base. En primer lugar, debe articularse e integrarse en el sistema educativo nacional en todos los niveles. Es importante iniciar en los niveles primario, secundario y de bachillerato, donde se originan las barreras de discriminación y desigualdad en todas sus formas. Al mismo tiempo, esto contribuirá a construir una sociedad más democrática y equitativa.

El acceso de las mujeres a una educación superior gratuita se ve obstaculizado por múltiples barreras derivadas de discriminaciones asociadas al género, la clase y la etnicidad, así como de desigualdades relacionadas con sus trayectorias de vida y formación. Dado que las asimetrías de poder en los ámbitos doméstico, privado y académico afectan la calidad de su experiencia educativa y complican la concepción de la universidad como un espacio igualitario, es necesario que las políticas y los recursos destinados a abordar dichas desigualdades se fundamenten en una comprensión profunda de las dinámicas de poder que afecta desproporcionadamente a las mujeres. Esto incluye, además, el reconociendo de la interseccionalidad de los factores que las atraviesan. La autonomía, el cogobierno y la igualdad de oportunidades son principios fundamentales que deberían ser incorporados en esta transformación. Asimismo, la calidad educativa debe integrar la progresividad de los derechos, la equidad y la pertinencia como ejes esenciales.

Por otra parte, deben considerarse las barreras que enfrentan las mujeres para acceder a la educación superior gratuita. Estas barreras están vinculadas, principalmente, a sus propias experiencias de discriminación en relación con la clase, la etnicidad, el género y el nivel educativo alcanzado. Todas ellas son el resultado del mismo sistema socioeconómico excluyente, violento e inequitativo que vulnera los derechos de las mujeres. De esta manera, la educación superior gratuita ve comprometida su calidad debido a las asimetrías de poder que existen en los ámbitos doméstico privado y, más aún, las que se perpetúan al interior de la academia. Así, se desestabiliza la noción de universidad entendida como un espacio que encarna los valores de igualdad de oportunidades e inclusión.

La transformación que se requiere no debe centrarse únicamente en las normas, políticas y recursos, si no, sobre todo, en las dinámicas de poder que siguen impidiendo la realización plena de las mujeres, no solo en razón de género, sino también por su pertenencia étnica, clase social o condición de discapacidad. Es necesario implantar principios rectores obligatorios para la universidad, tales como la autonomía corresponsable, el cogobierno, la equidad de oportunidades y la autodeterminación en la generación y transmisión de conocimientos, guiados por un diálogo de saberes y un pensamiento universal. En cuanto a la medición de la calidad, esta debería considerar mecanismos de progresión de derechos, mejora continua, eficiencia y equidad del aprendizaje, así como eficacia y eficiencia. La calidad es un concepto incompatible con las desigualdades, enfocándose en las necesidades e inclusión en la educación superior.

Lo antes mencionado expone los problemas estructurales que enfrenta el país, en tanto el acceso y la gratuidad de la educación su-

perior presentan una serie de desafíos para el Estado. Por lo tanto, surge una pregunta conceptual necesaria: ¿qué tipo de sociedad se desea construir? En consecuencia, es fundamental reconsiderar, en primer lugar, el papel que desempeña hoy la universidad: ¿qué tipo de institución universitaria requiere la sociedad ecuatoriana? Esta última pregunta es crucial, pues interpela no solo a quienes acceden a ella, sino también al tipo de conocimiento que se transmite en su interior. Esto significaría la necesidad de democratizar la universidad tanto interna como externamente, lo cual debería ir acompañado de un proceso de evaluación participativa.

En general, la democratización universitaria implica eliminar las prácticas de segregación vertical y las formas de discriminación que vulneran los derechos de los jóvenes, particularmente de las mujeres. Además, es importante enfatizar que el trabajo académico no debe centrarse exclusivamente en la especulación teórica sobre las características del mundo ni orientarse únicamente a satisfacer las necesidades del mercado y la competencia, ya que esto perpetúa un discurso y una práctica colonizadora que impide que el intelecto se desarrolle y se libere. En esta línea, también se crítica el papel de la evaluación externa, dirigida a la acreditación, la membresía y las clasificaciones internacionales, por su escasa eficiencia para responder a las necesidades reales de los estudiantes y de la sociedad, dado el débil respaldo de políticas públicas. En este escenario, el papel de la educación superior y la implementación de su propósito requieren una reevaluación explícita que enfatice la equidad, el pensamiento crítico y el beneficio social.

Conclusiones

La Constitución del Ecuador garantiza la educación superior gratuita, sin embargo, aún persisten barreras que dificultan su acceso pleno. Aunque las mujeres presentan una mayor tasa de matriculación, se mantienen desigualdades de género, especialmente en lo que respecta a los cargos de toma de decisiones. Además, las poblaciones indígenas y los sectores más pobres enfrentan mayores dificultades para acceder a la educación superior, en contraste con los sectores de clase media. En este contexto, la intervención del Estado resulta crucial para abordar estas inequidades y garantizar que la educación superior cumpla su función como bien común accesible para todos.

Los estudiantes perciben la educación superior como un bien común, pero reconocen barreras socioeconómicas y de género que limitan su acceso. Entre los factores señalados se encuentran la deserción escolar, el embarazo adolescente, la discriminación estructural y los altos costos asociados a la educación. La reducción del financiamiento público para universidades ha agravado estas condiciones, especialmente para las clases más vulnerables. Las entrevistas realizadas evidencian formas de segregación y discriminación tanto vertical como horizontal en el ámbito académico, afectando negativamente la equidad de género y la calidad educativa.

Los modelos de gestión universitaria, orientados hacia la mercantilización del conocimiento, han generado rechazo entre los estudiantes, quienes ven que las políticas recientes favorecen la competitividad en detrimento del acceso equitativo. Aunque los jóvenes buscan mejorar su calidad de vida a través de la educación superior, las barreras económicas los obligan, en muchos casos, a endeudarse para

cubrir los costos adicionales. La mercantilización de la educación ha agudizado la exclusión social, afectando principalmente a los sectores más vulnerables.

Frente a las desigualdades y las limitaciones impuestas por el mercado, se considera que el Estado debe intervenir para garantizar el acceso equitativo a la educación superior. La gratuidad es fundamental para que los sectores vulnerables puedan acceder a una formación integral. En este sentido, se recomienda una reforma educativa que promueva el financiamiento sostenible de las universidades públicas, democratizando la educación superior y eliminando barreras económicas. Esto permitiría aumentar la matrícula y logros académicos, especialmente entre mujeres y jóvenes. Solo una transformación del sistema educativo permitirá avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

Referencias bibliográficas

- Guichot, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45–70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2009). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Declaraciones y plan de acción. *Perfiles Educativos*, 31(125), 90–108. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.125.18846>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2020). *Educación*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/educacion/>

- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). *Educación*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/educacion/>
- Nussbaum, M. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y justicia social*. Universidad Externado de Colombia.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. Rodil (ed.)). Katz Editores. <https://doi.org/10.52525/lg.v1n1a11>
- Nussbaum, M. (2013). *Los límites del patriotismo Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Editorial Paidós.
- Ponce, J., y Carrasco, F. (2017). Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 3(2), 9–22. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2016.2841>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Nota de práctica del PNUD: Diagnóstico de Capacidades*. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/SP_Nota de Practica_Diagnostico de Capacidades.pdf
- Salles, R. (2016). Capacidad y modalidad. Una discusión de Aristóteles, *Metafísica* 1047a24-29 y 1048a11-16. *Nova Tellus*, 33(2), 55–70. <https://doi.org/10.19130/iifl.nt.2016.33.2.708>
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía (Santafé de Bogotá)*, 17(29), 67–72. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4934956&info=resumen&idioma=SPA>
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 55, 14–20. <https://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>

**Presunto caso de niño con trastorno
del espectro autista (TEA)
Alleged case of child with
autism spectrum disorder (ASD)**

Consuelo Piedad Bermúdez Rojas
Escuela Particular “Dos Hemisferios”

Sandra Verónica Ordóñez Guamán
Grupo de investigación “Dimensiones del
Pensamiento Ecuatoriano”

Resumen

El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición neurológica que afecta el desarrollo cerebral y se manifiesta a través de dificultades en la interacción social, la comunicación y la presencia de comportamientos e intereses repetitivos o restringidos. En Ecuador, existen muchos estudiantes que tienen esta condición, pero que no han recibido un diagnóstico profesional. El presente trabajo analiza el caso de un estudiante de tres años que acude a una escuela regular de la ciudad de Quito, con características compatibles con el TEA. La metodología empleada fue el estudio de caso; la técnica, la observación participante; y el instrumento, el anecdotario. Entre los resultados, se identificaron algunas características compatibles con el TEA: expresiones repetitivas, dificultades para la interacción social, sensibilidad ante los ruidos fuertes y problemas de rendimiento académico. Durante la discusión se destacó que, pese a la falta de un diagnóstico profesional,

se intervino con éxito mediante un trabajo personalizado, la combinación de palabras y gestos, el uso de música de relajación y un lenguaje claro y firme. Como conclusión, se menciona que se ejecutaron diferentes acciones que favorecieron el rendimiento académico y la integración social del estudiante.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, estudio de caso, interacción social, inclusión, dificultades de aprendizaje

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurological condition that affects brain development and manifests through difficulties in social interaction, communication and the presence of repetitive or restricted behaviors and interests. In Ecuador, many students present this condition without having received a professional diagnosis. This paper aims to analyze the case of a three-year-old student who attends a regular school in the city of Quito, with characteristics compatible with ASD. The methodology used was a case study, whereas the technique consisted on participant observation and the instrument was an anecdotal report. The results revealed characteristics compatible with ASD, such as repetitive expressions, difficulties in social interaction, sensitivity to loud noises, and academic performance problems. During the discussion, it was noted that despite the lack of a professional diagnosis, a successful intervention was achieved through personalized work, combining words and gestures, using relaxation music and employing clear and firm language. In conclusion, the study highlights that these strategies positively impacted both the student's academic performance and social integration.

Keywords: autistic spectrum disorder, case study, social interaction, inclusion, learning disabilities

Introducción

Identificación del problema

El presente caso corresponde a un niño de tres años, estudiante de Inicial I en una escuela privada de la ciudad de Quito, quien presenta dificultades para la comunicación, la interacción social, así como la sensibilidad auditiva y dificultades para jugar con sus pares.

La problemática se centra en la necesidad de comprender y abordar los desafíos que enfrenta el estudiante, dado que estos influyen negativamente en su desarrollo académico, familiar y socio-emocional. En el entorno escolar, las dificultades para mantener la atención, la tendencia a jugar con las manos, dar vueltas en el salón, mostrar comportamientos agresivos hacia sus compañeros e interrumpir el trabajo de los otros estudiantes repercuten de forma significativa y negativa en su rendimiento académico, agravando las dificultades que presenta en el ámbito de socialización y aceptación en el medio que se desarrolla.

En el ámbito familiar, los padres del estudiante están al tanto de las dificultades que presenta y han buscado apoyo mediante terapia conductual y de lenguaje. Sin embargo, los abuelos maternos y tía paterna lo consienten en exceso, sin establecer reglas y normas claras al estudiante.

El desarrollo académico deficiente no solo afecta su progreso escolar, sino también su autoestima, intensificando los desafíos sociales y emocionales que enfrenta. Por lo tanto, el bienestar general del niño es crucial para enfrentar los desafíos en el ámbito académico y familiar.

El impacto que estos factores pueden tener en distintas áreas de su vida subraya la relevancia del problema planteado, así como la necesidad de intervenir de manera integral para mejorar su situación.

Justificación del problema

Los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) enfrentan barreras significativas en su proceso de aprendizaje, principalmente debido a las dificultades que presentan en la comunicación, la comprensión de las normas sociales y la adaptación a las dinámicas del entorno escolar. Estas dificultades no solo afectan su desempeño académico, sino que también limitan su participación activa en la vida escolar, lo que puede repercutir negativamente en su desarrollo personal y social. La ausencia de una intervención temprana y adecuada puede dificultar el alcance de su máximo potencial, tanto en el ámbito cognitivo como emocional.

Es fundamental reconocer que el TEA no solo impacta al niño directamente, sino que también tiene consecuencias sobre su familia y la comunidad en general. Las dificultades que los niños con TEA experimentan en la interacción social y en la adaptación a entornos que no están diseñados para atender sus necesidades específicas pueden generar sentimientos de exclusión y aislamiento. Además, es común que los niños con TEA presenten comorbilidades como la ansiedad, la depresión o alteraciones en el procesamiento sensorial, lo que agrava aún más su situación si no se les brinda un apoyo adecuado. En este contexto, la intervención temprana y el diseño de estrategias personalizadas son esenciales para mejorar su calidad de vida y su integración en todos los ámbitos.

En el caso específico de un niño de tres años con dificultades socio-afectivas, problemas comportamentales, posibles manifestaciones de ansiedad, hiperactividad e impulsividad, la falta de un diagnóstico claro y oportuno resulta particularmente preocupante. Estas dificultades afectan de manera integral su desarrollo, por lo que es crucial realizar una evaluación especializada que permita identificar sus necesidades y proporcionar el apoyo necesario. A nivel escolar, comprender los desafíos específicos que enfrenta este niño son esenciales para crear un entorno de aprendizaje accesible, respetuoso y estimulante.

Las conductas observadas, como la inatención, la distracción constante, el jugueteo con las manos, el molestar a sus compañeros o el tirarse al suelo, no solo afectan su rendimiento académico, sino también su capacidad para desarrollar habilidades esenciales, como la autorregulación emocional, la empatía o la resolución de conflictos. Dichas conductas, si no son abordadas de manera adecuada, pueden generar un círculo vicioso de frustración y estigmatización, afectando su bienestar emocional y social.

El abordaje de estas dificultades requiere de una intervención oportuna y coordinada entre profesionales de la educación y de la salud. Es fundamental que tanto docentes como especialistas trabajen de manera conjunta para ofrecer una atención integral que contemple las necesidades pedagógicas y emocionales del niño. Además, es necesario que esta intervención se extienda también al ámbito familiar, ya que el apoyo en casa es esencial para el desarrollo integral del niño.

El estudio y la comprensión del TEA son cruciales para diseñar estrategias de intervención que sean efectivas y promuevan un entorno escolar inclusivo. Un enfoque multidisciplinario que integre aspectos educativos, psicológicos y sociales, permitirá atender las necesidades

de los niños con TEA, así como también fomentará un ambiente que valore la diversidad y promueva la inclusión. Este tipo de intervenciones no solo beneficiarán a los niños con TEA, sino que también repercutirán positivamente en la familia y en la sociedad en general, contribuyendo a su bienestar y desarrollo colectivo.

En conclusión, la identificación temprana de las necesidades de los estudiantes con TEA y la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas son cruciales para garantizar su desarrollo académico, social y emocional. La creación de entornos inclusivos y el trabajo multidisciplinario son esenciales para mejorar la calidad de vida de estos niños y asegurar que alcancen su máximo potencial en todas las áreas de su vida.

Objetivo general

Identificar y comprender las necesidades específicas de las personas con TEA, a fin de desarrollar e implementar estrategias de intervención tempranas, personalizadas y continuas que promuevan su desarrollo integral.

Objetivos específicos

1. Identificar las principales dificultades del estudiante en el área socio afectiva mediante evaluaciones diagnósticas y observación en el aula para diseñar un plan de intervención personalizado.
2. Desarrollar e implementar estrategias pedagógicas individualizadas que aborden las necesidades específicas del estudiante, enfocadas en mejorar su atención.

3. Fomentar un entorno educativo inclusivo y de apoyo en el aula, que tenga en cuenta las necesidades del estudiante y promueva su participación activa y su integración con el resto de sus compañeros.
4. Colaborar con especialistas en psicopedagogía y otros profesionales para abordar las dificultades de la estudiante desde un enfoque multidisciplinario, garantizando una atención integral.

Revisión de la literatura ***Antecedentes***

Los antecedentes del trastorno del espectro autista (TEA) han evolucionado significativamente desde sus primeras descripciones, con avances importantes en su comprensión, diagnóstico y tratamiento. El autismo fue descrito por primera vez en 1943 por el psiquiatra Leo Kanner, quien observó a un grupo de niños con características inusuales de interacción social, comunicación y comportamientos repetitivos, refiriéndose a esta condición como *autismo infantil temprano*. Poco después, en 1944, el médico austriaco Hans Asperger identificó un cuadro clínico similar, pero en niños que poseían habilidades lingüísticas y cognitivas intactas, lo que hoy se conoce como *síndrome de Asperger*.

Hasta la década de 1980, el autismo se consideraba una condición rara y bien diferenciada. Sin embargo, el trabajo de la investigadora Lorna Wing (1981) popularizó la idea de un *espectro* autista, abarcando una gama más amplia de síntomas y niveles de severidad. Este concepto fue fundamental para el desarrollo del término *trastorno*

del espectro autista (TEA), el cual reemplazó categorías diagnósticas anteriores, como el síndrome de Asperger y el trastorno desintegrativo infantil.

Los estudios recientes sobre el TEA destacan la importancia de la inclusión educativa y la atención temprana para optimizar el desarrollo de los niños afectados. Esteve (2023) investiga estrategias de gamificación en la educación primaria, proponiendo un enfoque innovador para facilitar la inclusión de alumnado con TEA, aprovechando el potencial motivacional de los juegos en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Rojas Torres (2023) presenta un programa de intervención temprana centrado en la relación parental, subrayando el papel crucial de las familias en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en niños con TEA. Este enfoque integral resalta la necesidad de formar a los padres en estrategias que favorezcan un entorno de apoyo.

Granados (2024) aborda la atención temprana desde una perspectiva pedagógica inclusiva y sugiere que una educación adaptada y personalizada puede mejorar significativamente las experiencias educativas de los niños con TEA. La investigación pone de relieve la importancia de contar con un currículo flexible y con docentes capacitados en la identificación y atención de estas necesidades.

En el ámbito de la detección, Fernández Álvarez (2023) propone una adaptación cultural del *Cociente del Espectro Autista para Niños*, con el objetivo de mejorar la identificación temprana de rasgos autistas en contextos específicos de la región de Salamanca. Este avance es fundamental para establecer intervenciones adecuadas desde edades tempranas.

Finalmente, Velásquez Vargas (2024) se centra en el refuerzo de habilidades comunicativas mediante un enfoque musical, enfatizando la importancia de la creatividad en la educación de niños con TEA. Estos estudios, en conjunto, subrayan la necesidad de enfoques multifacéticos y adaptativos en la atención a este colectivo, promoviendo un aprendizaje inclusivo y efectivo.

Bases teóricas

Trastorno del espectro autista (TEA)

El autismo, o trastorno del espectro autista (TEA), es un conjunto de condiciones del neurodesarrollo caracterizadas por dificultades en la comunicación social, la interacción y la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Estas características pueden variar en severidad y manifestación, lo que hace que cada persona con autismo sea única. El TEA es considerado un espectro porque incluye una amplia gama de habilidades y desafíos.

Según el DSM-5, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, el autismo afecta a las personas de diferentes maneras y en distintos grados (American Psychiatric Association, 2013).

Los grados de autismo, o niveles de apoyo del trastorno del espectro autista (TEA), se describen en el DSM-5 en tres niveles, según la cantidad de apoyo que la persona requiere para desenvolverse en la vida diaria. Estos niveles ayudan a identificar el grado de afectación en las áreas de comunicación, social e intereses/repetición de conductas:

Nivel 1: Requiere apoyo

Las personas en este nivel pueden tener dificultades en situaciones sociales y manifestar comportamientos repetitivos, pero con apoyo adecuado pueden desenvolverse de manera más independiente. Las dificultades son más visibles cuando no reciben la ayuda adecuada.

Nivel 2: Requiere apoyo sustancial

Las personas en este nivel muestran dificultades más evidentes en la comunicación social y en el manejo de la rigidez en comportamientos o intereses. Requieren apoyo constante para poder interactuar de manera efectiva con su entorno.

Nivel 3: Requiere apoyo muy sustancial

Las personas en este nivel presentan severas dificultades para la interacción social y comportamientos altamente restringidos o repetitivos. El apoyo que requieren es continuo e intensivo para adaptarse a situaciones cotidianas.

Estos niveles de apoyo permiten orientar el tipo de intervención y soporte que cada persona necesita para desarrollarse de manera óptima, reconociendo que la gravedad de los síntomas puede variar en cada individuo.

La conducta

La conducta se refiere al conjunto de acciones, reacciones y comportamientos observables de un individuo en respuesta a estímu-

los internos o externos. Estos comportamientos pueden ser conscientes o inconscientes, voluntarios o involuntarios y están influenciados tanto por factores biológicos como por el entorno social y cultural en el que se desarrolla la persona.

Según Skinner (1953) uno de los principales teóricos del conductismo, la conducta está influenciada y controlada por sus consecuencias. Esto se conoce como condicionamiento operante, según el cual las acciones que son seguidas por consecuencias favorables tienden a repetirse, mientras que las acciones seguidas por consecuencias desfavorables tienden a disminuir.

Además, la conducta incluye tanto las respuestas físicas y verbales como las emocionales y sociales. Puede dividirse en diferentes tipos según su función o propósito, como conductas adaptativas, que permiten ajustarse al entorno, o conductas desadaptativas, que interfieren con el bienestar o la funcionalidad del individuo.

La conducta impulsiva

La conducta impulsiva es un tipo específico de comportamiento caracterizado por la incapacidad de retrasar o inhibir una respuesta inmediata a un estímulo. Este tipo de conducta suele ser poco planificada, rápida y, en muchas ocasiones, arriesgada, ya que la persona actúa sin considerar las consecuencias. La impulsividad, al estar relacionada con el control de los impulsos, puede llevar a acciones repentinas que desafían las normas sociales o pueden ser perjudiciales tanto para uno mismo o como para los demás.

De acuerdo con Moeller et al. (2001), La conducta impulsiva se relaciona con una tendencia a actuar de forma rápida y espontánea frente a estímulos internos o externos, sin una reflexión previa suficiente ni una valoración completa de las posibles consecuencias negativas. La impulsividad puede manifestarse en diversos contextos conductuales, como la toma de decisiones arriesgadas, la agresividad o la búsqueda excesiva de gratificación inmediata. Estos comportamientos pueden afectar áreas como las relaciones interpersonales, el manejo de la frustración y la adaptación social.

El estudio de la conducta impulsiva es clave en la comprensión de varios trastornos psicológicos, como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y los trastornos del control de los impulsos, ya que en estos casos la impulsividad altera significativamente el comportamiento general de los individuos.

La agresividad

La agresividad es un comportamiento que se manifiesta a través de acciones físicas o verbales con la intención de causar daño o malestar a otra persona, a uno mismo o a objetos. Este comportamiento puede ser el resultado de una respuesta emocional, como la ira o la frustración, o puede estar motivado por la obtención de un objetivo. La agresividad puede expresarse de manera directa (como en el caso de una pelea física) o indirecta (como en la exclusión social o los comentarios hirientes).

De acuerdo con Berkowitz (1993), la agresividad representa una forma de conducta cuyo objetivo es causar daño a otro ser que busca evitar el ese comportamiento. Esta definición destaca la intencionali-

dad de causar daño como un componente central de la agresividad, diferenciándola de comportamientos accidentales o involuntarios.

Existen diversos factores que pueden influir en el comportamiento agresivo, como predisposiciones biológicas, influencias ambientales (familia, entorno social), experiencias traumáticas y la incapacidad para regular emociones como la frustración o el enojo. Además, la agresividad puede ser estudiada desde varias perspectivas: psicológica, sociológica y biológica.

La comprensión de la agresividad es clave en la psicología y en otras disciplinas, ya que permite abordar de manera más efectiva los factores que contribuyen a este comportamiento y desarrollar estrategias para su prevención o manejo.

Tipos de agresividad

Existen diversos tipos de agresividad, los cuales se distinguen en función de su motivación, forma de expresión y el contexto en que ocurren. Estos tipos permiten comprender mejor las causas y manifestaciones de la agresión. A continuación, se describen los principales tipos:

1. Agresividad hostil o reactiva. Es una forma de agresión impulsiva, motivada por emociones intensas, como la ira o la frustración. Su objetivo principal es causar daño o sufrimiento a otro y generalmente se presenta como una respuesta emocional a una provocación o amenaza.
2. Agresividad instrumental o proactiva. Esta agresividad es premeditada y tiene como objetivo lograr un beneficio personal

o alcanzar un objetivo, sin que necesariamente esté relacionada con emociones negativas. En este caso, el daño infligido no es el fin, sino un medio para conseguir otra meta.

3. Agresividad pasiva o indirecta. Es una forma de agresión que no se expresa de manera abierta o directa, sino a través de conductas sutiles, como la manipulación, el sarcasmo, la exclusión social o el retraso intencionado en cumplir con tareas. Aunque el agresor evita la confrontación directa, también genera daño.
4. Agresividad verbal. Consiste en el uso de palabras o lenguaje para herir, humillar o intimidar a otra persona. Puede incluir insultos, amenazas, humillaciones o el uso de lenguaje agresivo en general.
5. Agresividad física. Implica el uso de la fuerza física para causar daño a otro individuo, animal o incluso a objetos. Este tipo de agresividad puede variar desde una leve confrontación física hasta actos de violencia grave.
6. Agresividad relacional. Es un tipo de agresión más común en relaciones interpersonales, donde el agresor intenta dañar la reputación o las relaciones sociales de otra persona, utilizando la manipulación, el chisme o la exclusión.
7. Agresividad autodestructiva. Este tipo de agresividad está dirigida hacia uno mismo. Las personas pueden lastimarse físicamente o involucrarse en conductas autodestructivas como resultado de una profunda frustración, baja autoestima o problemas emocionales.

La Comunicación con referencia al TEA

La comunicación en personas con TEA suele presentar características y desafíos particulares, derivados de las dificultades en la interacción social y el uso del lenguaje, tanto verbal como no verbal. Estas dificultades varían significativamente entre individuos, existen quienes son desarrollan el habla o la emplean de forma muy limitada, y también quienes poseen habilidades lingüísticas desarrolladas, pero presentan problemas para usar el lenguaje de manera adecuada en situaciones sociales.

Características comunes en la comunicación dentro del TEA:

1. Retraso en el desarrollo del lenguaje: Muchos niños con autismo experimentan retrasos en el desarrollo del lenguaje hablado. Algunos pueden no desarrollar el habla o utilizar alternativas como la comunicación asistida o el uso de gestos y símbolos.
2. Dificultades en la pragmática del lenguaje: Las personas con TEA suelen tener problemas para comprender y usar el lenguaje en contextos sociales, como interpretar el tono de voz, las expresiones faciales o las reglas no escritas de una conversación. Como, por ejemplo, turnarse para hablar o mantener el tema de conversación.
3. Ecolalia: Conocida como la repetición de palabras o frases que han escuchado anteriormente, ya sea de manera inmediata o diferida, sin que necesariamente comprendan su sig-

- nificado o las empleen de manera funcional.
4. Dificultades con el lenguaje no verbal: Las habilidades para comprender y usar gestos, el contacto visual, las expresiones faciales y el lenguaje corporal pueden estar significativamente afectadas, lo que complica la interacción social.
 5. Literalidad en la interpretación del lenguaje: Las personas con TEA tienden a interpretar el lenguaje de manera literal, lo que puede dificultar la comprensión de ironías, bromas o figuras retóricas. Según Tager-Flusberg (2000), la variabilidad en el desarrollo del lenguaje en el TEA es considerable, lo que indica que las intervenciones y apoyos para mejorar la comunicación deben adaptarse a las necesidades individuales. Las personas con TEA pueden beneficiarse de una combinación de estrategias, como el uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), que incluyen pictogramas, tableros de comunicación y dispositivos electrónicos.

Materiales y métodos

La metodología aplicada para desarrollar esta investigación fue el estudio de caso, un enfoque cuyo origen se remonta a la investigación médica, psicológica y educativa. Se trata de un método o estrategia de investigación cualitativa que aborda de manera intensiva, una situación o caso en su contexto real. Este enfoque identifica claramente qué es lo que se va a estudiar, ya sea de una persona, un grupo, una organización, entre otros. (Canta Honores y Quesada Llanto, 2021).

Según Robert K. Yin (2018), el estudio de caso es una estrategia de investigación cualitativa que permite explorar fenómenos en su contexto real. Esta metodología es especialmente útil cuando se busca comprender las complejidades y dinámicas en situaciones específicas. Yin (2018) destaca que un estudio de caso se caracteriza por la recopilación de datos a través de múltiples fuentes, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, lo que enriquece la comprensión del fenómeno en cuestión. Una de las principales ventajas de esta metodología es su capacidad para abordar preguntas de investigación que indagan en el *cómo* y el *porqué* de un fenómeno, lo que proporciona una visión profunda y contextualizada. Yin (2018) también subraya la importancia de un diseño riguroso, que incluya la selección adecuada del caso y un enfoque sistemático en la recolección y análisis de datos, para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. En el estudio de caso, la recopilación de datos se puede realizar a través de entrevistas, observaciones directas, documentos que se analizan para identificar patrones y causas, lo que permite mejorar el vínculo entre el conocimiento teórico y la práctica real.

La técnica utilizada en esta investigación fue la observación participante y el instrumento, el anecdotario. Gracias a la observación participante, la docente de grado logró acercarse al contexto del estudiante y constatar las características que evidencian el posible caso de TEA. Por su parte, el anecdotario permitió recopilar experiencias significativas y documentar los principales momentos de la intervención pedagógica en el aula.

Resultados

Durante el año escolar 2023-2024 se observó que el estudiante presentaba distintas características que dificultaban tanto su aprendizaje como su interacción social. Entre ellas se identificaron:

1. Limitación de la comunicación. El niño presenta dificultades de comunicación verbal, es decir, tiene dificultad para iniciar o mantener una conversación. Utiliza un lenguaje repetitivo y limitado, acompañado de algunos movimientos corporales.
2. Dificultades de interacción social. La principal dificultad para relacionarse con los demás niños radica en su incapacidad para interpretar el lenguaje corporal implícito. Frecuentemente, muestra dificultades para comprender las normas sociales.
3. Sensibilidad sensorial. El niño presenta hipersensibilidad a ciertos estímulos, como sonidos fuertes o determinadas texturas, lo cual genera reacciones intensas como taparse los oídos o evitar tocar ciertas superficies o alimentos. Esto le dificulta adaptarse a situaciones cotidianas. Estos desafíos sensoriales requieren estrategias específicas para ayudar al niño a manejar y regular a sus respuestas.
4. Problemas de rendimiento académico. Presenta dificultad para concentrarse y mantener la atención durante las actividades. Tiene problemas para comprender instrucciones y expresar sus ideas. También presenta resistencia a los cambios en la rutina y dificultades para adaptarse a nuevas actividades.

Por lo mencionado, se presume que el niño muestra síntomas característicos de TEA, como la inatención, distracción, jugueteo constante y dificultad para mantenerse en su lugar.

Discusión

Pese a la falta de un diagnóstico profesional, se puede presumir que el alumno muestra características compatibles con un posible TEA, el cual se ha visto reflejado en un lenguaje limitado para su edad, su habla es frecuentemente ecológica (repite frases o palabras que escucha sin un uso funcional claro), no utiliza el lenguaje para interactuar socialmente, sus respuestas a preguntas son breves o repetitivas y evita el contacto visual.

Como alternativas para abordar las dificultades que presenta el niño, se pueden considerar las siguientes acciones:

1. Evaluación y diagnóstico: Es necesario realizar una evaluación integral que considere las dificultades de conducta y comunicación, así como los signos y síntomas del TEA. Esta evaluación debe considerar el historial médico, educativo y conductual del estudiante, con el fin de generar una adaptación curricular adecuada y precisa.
2. Intervenciones terapéuticas: Es importante que el niño comience un proceso de acompañamiento psicológico para poder controlar los síntomas de impulsividad y agresividad, para poder manejar mejor la situación.

Durante la intervención con el estudiante, se comprobó que el trabajo personalizado es positivo. Estos resultados coinciden con los estudios de Cuervo (2021) y Valencia Lescano (2023), quienes enfatizan que la detección temprana y las intervenciones personalizadas son claves para mejorar el desarrollo de los niños. Cuervo (2021) destaca la capacitación de profesionales y el apoyo familiar, mientras que Valencia Lescano (2023) identifica factores de riesgo genéticos y ambientales, subrayando la efectividad de las intervenciones tempranas y el impacto emocional en las familias. Ambos apoyan una educación inclusiva y la necesidad de aumentar la conciencia social para reducir el estigma y fomentar la integración de las personas con TEA.

Por otro parte, el estudio de Granados (2024) demuestra que la combinación de palabras y gestos fue favorable para el estudiante. Los resultados indican que el uso de gestos complementarios no solo mejora la comunicación, sino que también fomenta un ambiente más dinámico y participativo en el aula. El estudiante mostró un aumento en la motivación y la atención, lo que sugiere que los gestos pueden actuar como herramientas efectivas para el aprendizaje. Granados (2024) destaca la importancia de la interacción verbal y no verbal, señalando que su combinación permite una mayor claridad en la transmisión de conceptos complejos. Las implicaciones de este estudio sugieren que los educadores podrían beneficiarse al incorporar estrategias multimodales en su enseñanza. Además, el autor recomienda futuras investigaciones que exploren la aplicación de esta metodología en diversos contextos educativos. En conclusión, el trabajo de Granados aporta valiosas ideas sobre cómo la integración de palabras y gestos puede transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

El estudio de Cuervo (2021) se centra en el impacto de la música en el aprendizaje y desarrollo emocional, destacando cómo diferentes géneros musicales pueden influir en la motivación y la concentración de los estudiantes. Esta investigación aporta una visión integral sobre la relación entre la música y el rendimiento académico, sugiriendo que la música puede ser una herramienta efectiva en entornos educativos. Los hallazgos sugieren que la música no solo mejora la atmósfera en el aula, sino que también facilita la comprensión y retención de información. Además, se identificó que la música puede actuar como un estímulo emocional, ayudando a los estudiantes a gestionar el estrés y la ansiedad, lo que resulta en un entorno de aprendizaje más positivo. Cuervo (2021) concluye que integrar la música de manera consciente en el proceso educativo puede ser una estrategia efectiva para optimizar el aprendizaje y fomentar el bienestar emocional en los estudiantes.

El uso del lenguaje claro y firme dio buenos resultados con el estudiante. Por ello se debe considerar el trabajo de Rojas Torres (2023), quien ha mostrado que el uso de un lenguaje claro y firme por parte de los docentes impacta la comunicación y el aprendizaje en el aula. A través de observaciones y entrevistas en diversas instituciones educativas, se identificó que un lenguaje preciso y directo no solo facilita la comprensión del contenido, sino que también aumenta la participación activa de los estudiantes. Los resultados revelan que los alumnos se sienten más motivados y seguros al recibir instrucciones claras, lo que reduce la confusión y mejora la asimilación del material. Además, se destaca que una comunicación asertiva fomenta un ambiente de respeto y confianza, lo cual es crucial para el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Rojas Torres (2023) concluye que integrar estrategias de comunicación efectivas es fundamental para optimizar

el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar un clima escolar positivo, beneficiando tanto a docentes como a alumnos.

Como proyecciones a futuro, se deben considerar las sugerencias las recomendaciones del MINIEDUC (2016):

- Estrategias de Atención: implementar técnicas para mejorar la atención, como el uso de temporizadores para tareas cortas, instrucciones claras y concisas, y la integración de actividades que mantengan el interés.
- Ambiente Estructurado: generar un entorno estructurado y predecible con rutinas claras para reducir la distracción y aumentar la estabilidad.
- Uso de Recursos Visuales: utilizar ayudas visuales, como calendarios, pictogramas y señalizaciones para mantener al estudiante enfocado y organizado.

Por otra parte, cuando llegue el momento oportuno, se debe realizar una evaluación completa para obtener un diagnóstico profesional. A partir de sus resultados, se podría proponer un plan de trabajo técnico que facilite el proceso de aprendizaje del estudiante. Posteriormente, se debe desarrollar un plan de trabajo interdisciplinario en el que intervengan el psicólogo, padres de familia y el docente de grado, con el objetivo de atender las necesidades específicas del niño.

Asimismo, se debe desarrollar un plan de formación individualizada que aborde las necesidades sociales, emocionales y de comunicación del estudiante. Este plan debe considerar las modificaciones y adaptaciones del programa de estudio, sin descartar los problemas de comunicación y relación socio-afectivo que posee. Por ello, se reco-

mienda emplear métodos de enseñanza que se adapten a los diferentes estilos de aprendizajes existentes. Es necesario, además, comprender que este tipo de propuestas se diseñan con base en las necesidades específicas de cada niño, ya que las dificultades del TEA se manifiestan de forma diferente en cada niño, de modo que, con la colaboración de los docentes, padres y profesionales de la salud mental, se podrá considerar un enfoque integral y efectivo.

Por último, resulta imprescindible mantener una comunicación constante con los padres de familia del niño para informar si el plan de intervención permite alcanzar los resultados previstos y considerar incorporar nuevas estrategias que permitan apoyar a las necesidades educativas del niño.

Conclusiones y recomendaciones

Se ha presentado el caso de un niño de tres años con rasgos compatibles con trastorno del espectro autista (TEA), quien asiste a una escuela regular de la ciudad de Quito. Entre las señales que sugieren esta condición se identificaron dificultades en la interacción social, problemas de comunicación y ciertos patrones verbales y comportamentales repetitivos. La docente de aula ha aplicado, intuitivamente, algunas acciones que han resultado favorables para el estudiante. Entre ellas, se destacan el trabajo personalizado con el estudiante, la combinación de gestos y palabras para facilitar la comunicación efectiva, el uso de música de relajación como herramienta canalizar emociones y el uso de un lenguaje claro y directo.

En cuanto a las recomendaciones, es indispensable promover la capacitación continua del personal docente, a fin de que puedan man-

tenerse actualizados con las mejores prácticas y estrategias efectivas. Fomentar la conciencia y eliminar estigmas ayuda a crear un entorno de apoyo vital para el bienestar de los estudiantes con TEA.

Se recomienda establecer rutinas claras y consistentes, dado que los niños con TEA se benefician de un ambiente predecible. Asimismo, utilizar horarios visuales y establecer rutinas diarias puede ayudar que se desarrollen en un entorno estructurado y previsible. De igual forma, se sugiere implementar el uso de apoyos visuales como gráficos y pictogramas. Implementar imágenes, símbolos y gráficos puede ayudar a los niños a comprender instrucciones y expresar sus necesidades. Asimismo, se recomienda fomentar la comunicación con técnicas de comunicación alternativa. Considera el uso de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), como tabletas con aplicaciones de comunicación o tarjetas de comunicación, especialmente si el niño tiene dificultades verbales.

Es necesario adaptar el entorno educativo y propiciar ambientes sensoriales. Esto proporciona espacios tranquilos y herramientas sensoriales que permiten a los niños manejar la sobrecarga sensorial y relajarse cuando sea necesario. De igual manera, se deben fomentar las habilidades sociales a través de juegos estructurados. Esto se puede conseguir por medio de juegos que propicien la interacción social y la comunicación, ya que ayudan a modelar comportamientos sociales y proporcionar retroalimentación positiva cuando el niño se involucre. En cuanto a las instrucciones brindadas en el aula, estas deben ser claras y simples, con lenguaje directo, evitando el uso de metáforas o expresiones abstractas que puedan ser confusas.

Cada niño con TEA presenta necesidades y características únicas, por ello, la paciencia, la flexibilidad y la capacidad de adapta-

ción por parte del equipo docente resultan imprescindibles. En este sentido, tales valores son clave para abordar sus comportamientos y reacciones. También es esencial mantener involucrar a la familia, por tanto, se debe trabajar en conjunto con ellas para crear un enfoque cohesivo que continúe en el hogar. Por lo tanto, se deben proporcionar recursos y estrategias que los padres puedan implementar.

Finalmente, se recomienda fomentar la independencia del estudiante mediante el desarrollo de habilidades prácticas de la vida diaria como vestirse, cuidar de su higiene personal y manejar las transiciones. De igual manera, la capacitación y la sensibilización continua en la formación para educadores en temas relaciones con el TEA contribuirán a una educación que comprenda las necesidades y estrategias adecuadas para apoyar a los niños.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5). 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychological Association. (2020). *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Asperger, H. (1944). Autistic Psychopathy in Childhood. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.

- Canta Honores, J. L., y Quesada Llanto, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 775–786. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*.
- MINIEDUC. (S.F). *GUÍA DE TRABAJO ADAPTACIONES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Normativa de Departamentos de Consejería Estudiantil* (DECE).
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Guía de Adaptaciones Curriculares para la Inclusión Educativa*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Modelo de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad*.
- MINIEDUC. (2016). *Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Quito, Ecuador: https://educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf
- Molina-Torres, J., Orgilés, M., y Servera, M. (2022). EL TDAH en la etapa preescolar: Una revisión narrativa. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8578478>
- Montaner, M., Sierrasesúmada, L. (2005). *Poniendo Atención en el déficit de atención. La visión del pediatra de atención primaria*. <https://www.seinap.es/wp-content/uploads/Revista-de-Pediatría/2005/REP%2061-6.pdf#page=79>

- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., y Swann, A. C. (2001). Psychiatric Aspects of Impulsivity. *American Journal of Psychiatry*, 158(11), 1783–1793. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.11.1783>
- Restrepo, R., y Waks, L. (2018). *APRENDIZAJE ACTIVO PARA EL AULA: UNA SÍNTESIS DE FUNDAMENTOS Y TÉCNICAS*. Observatorio UNAE: <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/cuaderno-2.pdf>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Tager-Flusberg, H. (2000). Language and Understanding Minds: Connections in Autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, y D. J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience* (pp. 124-149). Oxford University Press.
- UNESCO. (2017). *Guía para la atención educativa inclusiva en la primera infancia*.
- UNICEF. (2016). *La educación inclusiva: Principios y estrategias*.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*.
- World Health Organization (WHO). (2023). *Autism Spectrum Disorders Fact Sheet*.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Neuropsicología del aprendizaje y evaluación inclusiva: el papel del error y la repetición en la formación de hábitos y el desarrollo de valores

**Neuropsychology of learning and inclusive assessment:
The role of error and repetition
in habit formation and the development of values**

Autores:

Gustavo Arquelino Palacios Mieles
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Victoria Dalila Palacios Mieles
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

El conductismo de Skinner (Castejón et al., 2013) destaca el rol del condicionamiento operante en el aprendizaje. Estudios en neurociencia han demostrado cómo el hipocampo y la amígdala influyen en el almacenamiento de la memoria a largo plazo (Paller et al., 2002). Este documento explora la importancia de reducir la carga emocional al momento de evaluar asociada a los errores cometidos por el estudiante en su proceso de aprendizaje, así como el papel crucial de la relación entre docente y estudiante para facilitar dicho enfoque. Mediante la sistematización de experiencias recopiladas a través de conversaciones en plataformas como WhatsApp y Skype, así como notas personales, se observa que los estudiantes persisten en alcanzar los ob-

jetivos propuestos por el docente, incluso frente a las dificultades y errores, dentro de un entorno de confianza. Los resultados sugieren que una metodología que fomente la práctica constante, el refuerzo positivo y la eliminación del miedo al fracaso permite a los estudiantes mejorar su rendimiento a largo plazo.

Palabras clave: evaluación, neuropsicología, hábitos, valores, repetición

Abstract

Skinner's behaviorism (Castejón et al., 2013) emphasized the role of operant conditioning in learning. Neuroscience studies have shown how the hippocampus and amygdala influence long-term memory storage (Paller et al., 2002). This paper explores the importance of reducing the emotional burden associated with student errors during the assessment process in their learning process, as well as the crucial role of the teacher-student relationship in facilitating this approach. Through the systematization of experiences collected from conversations on platforms such as WhatsApp and Skype as well as personal notes, it was observed that students persist in achieving the objectives proposed by the teacher, even in the face of difficulties and errors, within an environment of trust. The findings suggest that a methodology promoting constant practice, positive reinforcement and the removal of fear of failure allows students to improve their performance in the long term.

Keywords: assessment, neuropsychology, habits, values, repetition

Introducción

El proceso de aprendizaje está intrínsecamente vinculado al manejo del error y la capacidad del estudiante para aprender de este. Sin embargo, en muchos entornos educativos, los errores son percibidos como indicadores de fracaso, lo que genera una carga emocional que afecta negativamente la motivación y el rendimiento de los estudiantes (Dweck, 2006). A partir de esta observación, surge la pregunta central de investigación: ¿Cómo influye el manejo de los errores en la persistencia y el rendimiento a largo plazo de los estudiantes, dentro de un entorno que fomente el refuerzo positivo y la práctica constante? Este artículo explora este interrogante mediante una metodología basada en la sistematización de experiencias, centrada en el análisis cualitativo de interacciones en plataformas digitales.

En cuanto a los antecedentes teóricos, el conductismo de B. F. Skinner proporciona un marco valioso para entender cómo los refuerzos y castigos modelan el comportamiento en el aprendizaje (Skinner, 1965). Según Skinner, el condicionamiento operante permite que los estudiantes aprendan mediante la repetición de conductas reforzadas positivamente, mientras que las conductas no reforzadas o castigadas tienden a desaparecer. Sin embargo, las críticas a este enfoque subrayan la necesidad de un sistema educativo que no solo premie el éxito, sino que también fomente un ambiente seguro donde el error sea parte del proceso de aprendizaje (Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006). A esta perspectiva se suman los hallazgos de la neurociencia, que han demostrado que el error y la corrección son fundamentales en la consolidación de la memoria de largo plazo, donde estructuras como el hipocampo y la amígdala juegan un rol esencial en la modulación de emociones vinculadas al aprendizaje (McGaugh, 2004).

El objetivo principal de este estudio es analizar cómo el manejo de los errores, en un contexto de refuerzo positivo y práctica constante, influye en la persistencia de los estudiantes para alcanzar sus objetivos educativos y disminuir respuestas emocionales asociadas al miedo de ser evaluados. A través de la sistematización de experiencias, se busca identificar los mecanismos que permiten transformar el error en una herramienta de aprendizaje efectivo. Este enfoque está basado en la recopilación y análisis de datos cualitativos obtenidos mediante interacciones en WhatsApp, Skype y notas reflexivas personales. El análisis se centra en comprender cómo los estudiantes responden a la corrección de errores y cómo esta respuesta afecta su motivación y rendimiento a lo largo del tiempo.

La justificación de este estudio reside en la creciente necesidad de promover enfoques pedagógicos que no solo centren su atención en los resultados, sino también en los procesos de aprendizaje. La educación tradicional ha subestimado la importancia del error como parte integral del aprendizaje, lo que genera en muchos estudiantes un miedo al fracaso que afecta su rendimiento (Steele-Johnson y Leas, 2013). Este estudio propone una metodología que utiliza el error no como un indicador de fracaso, sino como una oportunidad para reflexionar y mejorar. Al crear un entorno de aprendizaje basado en el refuerzo positivo y la corrección constructiva, se espera que los estudiantes sean capaces de desarrollar una mayor resiliencia, aumentando así su persistencia y rendimiento en el largo plazo.

En resumen, este artículo aborda un problema fundamental en la educación: el tratamiento del error como una herramienta de aprendizaje. A través de la revisión de teorías conductuales y aportes de la neurociencia, se propone una metodología que promueva el aprendi-

zaje a través de la práctica constante, el refuerzo positivo y la eliminación del miedo al error. Los resultados de este estudio pueden tener implicaciones significativas para el diseño de entornos educativos más inclusivos y efectivos.

Metodología

El presente estudio se enmarca dentro de una metodología cualitativa con un enfoque pedagógico mixto. Se recopilaron intervenciones realizadas a través de las plataformas de mensajería WhatsApp y Skype en un lapso de seis meses con seis estudiantes de lengua japonesa en el programa de estudios conocido como Japonés Fácil. La propuesta integra elementos constructivistas, conductistas y neurocientíficos aplicados a la enseñanza virtual del japonés. El enfoque pedagógico adoptada como metodología la riqueza del Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI), con particular énfasis en los momentos de acción y evaluación, mediante una combinación de herramientas tecnológicas y estrategias de gamificación.

Contexto de la investigación

El curso de japonés en estudio se imparte en modalidad completamente virtual, a través de la plataforma de videoconferencias Zoom. Como bitácora o pizarrón de clase se utiliza la aplicación Skype, mientras que la interacción fuera del aula se mantiene mediante conversaciones informales por la aplicación de mensajería WhatsApp. Skype es la plataforma principal donde se desarrollan las clases sincrónicas y además funciona como un canal de comunicación para tareas, ejercicios y conversaciones en japonés para registrar los avances de los estudiantes.

Por su parte, WhatsApp es un medio que se utiliza fuera de clase. Este ambiente virtual permite una retroalimentación continua, donde el progreso de los estudiantes se documenta a lo largo del tiempo, lo que permite observar el proceso desde el error hasta el logro. Tal enfoque refleja el uso de la tecnología como herramienta para promover el aprendizaje autónomo y colaborativo (Anderson, 2008; Bates, 2015).

Gamificación basada en el Conductismo de Skinner

La estructura del curso está diseñada a partir de los principios del conductismo operante de Skinner, donde la gamificación se utiliza como un marco motivacional para los estudiantes. Las actividades del curso están diseñadas alrededor de una narrativa en la que los estudiantes acumulan puntos y monedas simbólicas, que representa diferentes destrezas (redacción, conversación, memorización y lectura) asociadas con elementos como fuego, agua, tierra y aire. Este sistema de recompensas fomenta el aprendizaje autónomo orientado a objetivos claros, alineados con la activación del sistema dopaminérgico de los estudiantes, lo cual está en consonancia con estudios previos sobre motivación en entornos de gamificación (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014).

Evaluación holística

La evaluación dentro del curso no solo mide los aspectos cognitivos (gramática, vocabulario, sintaxis), sino que también considera dimensiones procedimentales (la capacidad de construir oraciones correctamente) y afectivas, pues entiende la significación de los aprendizajes que los estudiantes imprimen en los proyectos que realizan. Para evitar un enfoque centrado en la memorización, se alienta el uso de fuentes externas como diccionarios, libros de texto y herramientas

de inteligencia artificial. De esta manera, el proceso de aprendizaje es constructivista (Vygotsky, 1978), ya que el maestro actúa como facilitador, guiando al estudiante a encontrar las respuestas por sí mismo. Además, la evaluación toma en cuenta el aspecto afectivo del aprendizaje, lo que busca generar experiencias significativas que respondan a preguntas como “¿Para qué me sirve este aprendizaje?” y “¿Cuándo lo puedo usar?” (Ausubel, 1968).

Uso de la Neurociencia en el aprendizaje

Uno de los principios fundamentales en la metodología es el uso de la neurociencia para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular, se pone en práctica el principio de Hebb, según el cual la repetición favorece la creación y el fortalecimiento de redes neuronales (Hebb, 1949). Esto se traduce en actividades recurrentes donde los estudiantes practican estructuras gramaticales y vocabulario en escenarios reales, como juegos de rol o la creación de productos audiovisuales. El objetivo es que los recuerdos del aprendizaje sean significativos y que no se asocien con experiencias negativas, por lo cual emplean estrategias de desdramatización de los errores mediante humor y dinámicas recreativas. Este enfoque se fundamenta en investigaciones sobre el papel de la emoción en la consolidación de la memoria y el aprendizaje (Immordino-Yang y Damasio, 2007; Medina, 2011).

Plataformas de comunicación y registro del progreso

El uso de Skype permite registrar el progreso de los estudiantes en tiempo real, particularmente en ejercicios de escritura. Los errores no se corrigen de manera directa con la herramienta de edición, sino que se mantiene un registro visible del proceso de aprendizaje, lo que

permite al estudiante y al docente observar la evolución desde el error hasta el logro. Por otro lado, WhatsApp es utilizado como una plataforma complementaria para la comunicación entre clases, con un enfoque tanto académico como coloquial. Las conversaciones en japonés en esta plataforma permiten reforzar el aprendizaje en contextos más informales y recreativos, lo cual fomenta la fluidez en situaciones cotidianas (Salomon y Perkins, 1998).

Evaluación de ritmos de aprendizaje y manejo de la frustración

El curso se adapta a los ritmos de aprendizaje individuales por medio de la observación de indicadores de frustración o agotamiento emocional. Inicialmente, si se detecta frustración, se invita al estudiante a revisar las fuentes de conocimiento pertinentes. Si la frustración persiste, el docente ofrece pistas o guías adicionales. En caso de que el estudiante manifieste sentirse abrumado, la actividad se detiene y se retoma en otro momento, después de un período de descanso. Este enfoque busca evitar la generación de memorias asociadas con ansiedad, lo que asegura que las experiencias de aprendizaje sean positivas y se asocien con la satisfacción del logro (Dweck, 2006).

Para lograr que el estudiante reduzca su miedo, se construyen lazos de vinculación con el fin de desdramatizar los momentos de error. Esto puede ocurrir siempre y cuando se verifique la existencia de un vínculo a través de indicadores de confianza. Tales indicadores pueden ser diversos, como la búsqueda del saber por parte del estudiante al iniciar una conversación de consulta, el deseo de mantener la reciprocidad en gestos de delicadeza como el saludo, preguntas sobre el bienestar del maestro e incluso la capacidad de hacer bromas hacia

el docente sin que exista una reprimenda. Las bromas que se hacen deben ser contextualizadas y expresadas con significación previa. Es decir, se debe explicar qué significado tiene de tal manera que el estudiante comprenda que el verdadero objetivo es la risa, la tranquilidad y que cuando hay un error se puede reír. Un ejemplo de esto es la figura del abanico.

En la cultura japonesa, y en otras latinoamericanas, es usual acudir al castigo a través de medio físicos como lo son la regla, el látigo o el golpe directo con la mano, actividades que este documento reprueba. No obstante, para mitigar el miedo hacia una reprimenda ante un error, el *abanico de papel*, se emplea como figura para *amenazar* al estudiante. El resultado es que los estudiantes no le temen a tal figura ya que es un símbolo de juego, por lo tanto, lo solicitan de manera humorística. Al final de la experiencia, se resignifica el error como parte del proceso y se fomenta la perseverancia.

Otro símbolo utilizado es la figura de un tiranosaurio rex que, a manera de sticker en WhatsApp, indica al estudiante que ha cometido un error. El rugido del dinosaurio representa, de manera simbólica, la *ira* del maestro, siempre en tono humorístico, lo que refuerza la idea de que equivocarse es parte del proceso de aprendizaje.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Evidencias Audiovisuales

Finalmente, el curso fomenta la resolución de problemas a través del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Los estudiantes enfrentan retos específicos que deben resolver a través de la colaboración y la investigación. Las evidencias de estos procesos se documentan en productos audiovisuales que se publican en Instagram, incluyendo videos y otras formas de interacción en redes sociales. Estos proyectos suelen

alinearse con temas de temporada, como Navidad o Halloween, lo que añade una capa adicional de motivación y relevancia cultural en el aprendizaje del japonés (Blumenfeld et al., 1991).

Resultados

El análisis de los resultados obtenidos en esta investigación se basa tanto en las interacciones escritas en Skype y WhatsApp, como en los proyectos audiovisuales y la participación de los estudiantes en actividades gamificadas. A continuación, se presentan algunos hallazgos destacados de estas interacciones y evidencias de aprendizaje.

Interacciones en Skype y WhatsApp

Uno de los aspectos más importantes del curso es el uso de Skype como herramienta para realizar ejercicios escritos y documentar el progreso de los estudiantes en tiempo real. Asimismo, WhatsApp se emplea para mantener una práctica constante fuera del salón de clase a través de conversaciones de índole general que mantienen el vínculo entre maestro y estudiante.

Evaluación cognitiva, procedimental y afectiva

Como menciona Palacios (2018), el sistema de evaluación se basa en tres dimensiones: cognitiva, procedimental y afectiva. Este enfoque ha demostrado ser efectivo para medir diferentes aspectos del aprendizaje, ya que considera no solo al estudiante, sino también a diferentes actores del proceso. En los ejercicios de gramática, los estudiantes muestran mejoras consistentes en la redacción y en la uti-

lización de las estructuras sintácticas del japonés que pueden usar en situaciones cotidianas. Estas mejoras se ven potenciadas por el uso de fuentes externas y el autoaprendizaje guiado por el maestro.

A nivel procedimental, el uso de ejercicios prácticos y repetitivos generó mayor fluidez en la construcción de oraciones. Asimismo, los estudiantes aprendieron a utilizar herramientas adecuadas para encontrar respuestas por sí mismos. El enfoque en la significatividad del aprendizaje, donde los estudiantes se cuestionan sobre la utilidad y aplicabilidad de lo aprendido, incrementó la motivación y el compromiso con las tareas propuestas.

Gamificación y experiencias significativas

Los estudiantes respondieron positivamente a la inclusión de elementos de gamificación. Las *monedas* simbólicas, que permiten comprar premios de temporada como mascotas o poderes y las recompensas ligadas a sus avances, incentivaron el esfuerzo continuo. Dentro de la narrativa del curso, por ejemplo, se compara el aprendizaje de los verbos con la siembra de árboles. Cada árbol representa un nuevo verbo aprendido que se siembra en un jardín. Según esto, el estudiante puede ver su progreso en un acceso a su ficha realizada en Google Drive. El deseo por aumentar la cantidad de árboles plantados fomenta autonomía en completar la realización de las tareas asignadas, incluso sin que el maestro solicite explícitamente ejemplos de oraciones originales redactadas con los verbos nuevos.

Asimismo, el aprendizaje de nuevos adjetivos se compara con gemas preciosas que se agregan a un escudo de joyas. Después de aprender un nuevo adjetivo, se solicita al estudiante que elabore una

oración original que lo contenga. Con esta actividad se busca potenciar las siguientes habilidades: la autorregulación para realizar tareas de manera autónoma, la memoria de trabajo, al recordar las reglas gramaticales y consultar los textos las veces que sean necesarias para no incurrir en errores del idioma; la memoria a largo plazo con ejercicios que sean significativos desde su creatividad y la flexibilidad cognitiva para crear nuevos ejemplos con base en los modelos propuesto en clase o partir de su propia investigación, sin temor a equivocarse.

Una vez más, se recalca la importancia de no utilizar las herramientas de corrección automática que ofrecen plataformas como WhatsApp o Skype, ya que se busca que el proceso, desde el error hasta el logro, quede registrado de forma íntegra, en coherencia con los objetivos de la clase.

El 11 de septiembre de 2024, una oración creada originalmente por estudiante se presenta por la plataforma WhatsApp en dos tiempos. Primera entrega sin miedo al equívoco: かるろすさんははんにさんとナタリアさんにいあどおおしえましや。

Segunda entrega luego de recibir indicaciones: カルロスさんはハンニさんとナタリアさんにいあいどうをおしえました。

Aquí, la corrección que se hizo consistió en modificar los nombres escritos en *hiragana* de la primera entrega y cambiarlos a su forma apropiada del idioma en *katakana*, corregir el vocabulario, arreglar partículas y vocabulario de la oración.

Conclusiones

Este estudio evidencia que el uso de tecnologías de comunicación virtual, como Skype y WhatsApp, combinado con estrategias de gamificación y enfoques constructivistas, promueve un aprendizaje significativo del japonés. El registro de los avances de los estudiantes en tiempo real, la desdramatización de los errores y el fomento del aprendizaje autónomo han contribuido a una mejora tanto en los aspectos cognitivos como procedimentales del idioma, especialmente en la vinculación entre estudiante y maestro a la hora de ser evaluado sin temor al error.

El uso de estrategias neurocientíficas, como la repetición y el fortalecimiento de redes neuronales a través de la práctica constante (principio de Hebb), ha sido clave para asegurar la consolidación del aprendizaje en la memoria a largo plazo. A su vez, la gamificación ha actuado como un estimulante del sistema dopaminérgico, promoviendo la motivación y el compromiso de los estudiantes, especialmente cuando se establecen objetivos como la entrega de tareas para completar un jardín de verbos o un escudo de gemas.

Además, el enfoque afectivo ha permitido que los estudiantes se sientan más cómodos y relajados al cometer errores, lo que ha reducido la ansiedad y fomentado un entorno de aprendizaje más colaborativo y positivo.

A pesar de los resultados prometedores, este estudio presenta limitaciones. Una de ellas tiene que ver con el tamaño de la muestra, ya que el grupo de estudiantes involucrado en esta investigación fue de seis estudiantes en un plazo de seis meses, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a una población más amplia de estudian-

tes de japonés. Investigaciones futuras con muestras más grandes podrían proporcionar datos más robustos y representativos.

Este estudio no tuvo como objetivo evaluar la permanencia o fidelidad de los estudiantes en el programa de estudios. Podría existir o no una correlación entre la dificultad del idioma y su deserción. No obstante, algunos estudiantes abandonaron el curso por motivos personales, como la falta de tiempo o problemas financieros, lo que redujo aún más el tamaño de la muestra. Esta deserción también sugiere que podrían existir factores externos que afectan la continuidad del aprendizaje en entornos gamificados, los cuales deben ser explorados en futuros estudios.

Finalmente, el estudio se centra principalmente en la interacción entre el maestro y el estudiante durante los procesos de evaluación, ya sea mediante la entrega de tareas o en circunstancias informales a través de principios neurocientíficos dentro del campo de la memoria, las funciones ejecutivas, el sistema límbico y su relación con herramientas de gamificación y las tecnologías educativas. Queda abierta la puerta para futuras investigaciones que incorporen el uso de neuroimágenes o nuevos descubrimientos que se den a futuro dentro del campo de la neuroeducación, con el fin de estudiar cómo reacciona el estudiante en entornos propicios para el aprendizaje, donde la ansiedad pueda ser gestionada sin generar una percepción de entorno hostil por parte del estudiante.

Referencias bibliográficas

Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston: New York.

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., y Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.

Castejón, J. L., González, C., Miñano, R. G. P., y Gilar, R. (2013). *Psicología de la educación*. ECU.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Hamari, J., Koivisto, J., y Sarsa, H. (2014, January). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *2014 47th Hawaii international conference on system sciences* (pp. 3025-3034). IEEE.

Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. Wiley.

Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.

McGaugh, J. L. (2004). The amygdala modulates the consolidation of memories of emotionally arousing experiences. *Annu. Rev. Neurosci.*, 27(1), 1-28.

Medina, J. (2011). *Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school*. ReadHowYouWant. com.

Palacios Miele, V. D. (2018). Pedagogía Ignaciana aplicada en la Innovación Educativa. [Repositorio digital]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/8125>

Paller, K. A., y Wagner, A. D. (2002). Observing the transformation of experience into memory. *Trends in cognitive sciences*, 6(2), 93-102.

Salomon, G., y Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24.

Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior* (No. 92904). Simon and Schuster.

Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Link de acceso al video de 5 minutos de la experiencia innovadora

https://drive.google.com/drive/folders/1_tkeWQbbsYXb2d-yY5ziRCLcTuhSANm3F?usp=sharing

Línea 2 Identidad docente

**Bienestar estudiantil de los alumnos de las Carreras de
Educación de la PUCE**
Student well-being of PUCE Education students

María Lorena Álvarez Escobar
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Mónica del Carmen Bravo Velásquez
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

El bienestar estudiantil ha sufrido una afectación creciente en los últimos años, por tal razón, esta investigación tuvo como objetivo diagnosticar el nivel de tal afectación en los alumnos de las carreras de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Esto se realiza con miras a desarrollar, en el futuro, estrategias de intervención en el sistema educativo universitario, atendiendo a las necesidades reales de los estudiantes. La metodología empleada fue de tipo descriptiva, bajo un diseño de investigación de campo, y se usaron técnicas como la encuesta y el grupo focal. El diagnóstico mostró variaciones en las experiencias de bienestar entre los estudiantes, lo cual indica que, aunque muchos perciben un alto grado de bienestar, no siempre existe armonía entre las distintas dimensiones evaluadas. Esto resalta la necesidad de fortalecer habilidades blandas según la OMS. En cuanto a los resultados se identificó disparidad en el estado actual del bienestar estudiantil, además de evidenciar la importancia de una

mirada más holista del bienestar que incluya las dimensiones físicas, mentales, emocionales y espirituales, y que no se centre únicamente en el desarrollo cognitivo de los alumnos universitarios. Impulsar el bienestar fortalecerá la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje y los ayudará a manejar de manera efectiva situaciones académicas.

Palabras clave: bienestar, bienestar del estudiante, desarrollo humano, educación, enseñanza superior

Abstract

Student well-being has been increasingly affected in recent years. For this reason, this research has aimed to diagnose such levels among students of Education courses at Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) in order to develop future intervention strategies in the university's educational system, taking into account the real needs of the students. The methodology used was descriptive, under a field research design, and included surveys and focus groups as techniques. The diagnosis revealed variations in the experiences of well-being among students, indicating that while many perceive a high degree of well-being, indicating that although many perceive a high degree of well-being, there is not always harmony between the different dimensions evaluated. This aspect highlights the need to strengthen soft skills according, as suggested by the WHO. Regarding the results, there is a disparity in the current state of student well-being. Additionally, the study emphasizes the importance of adopting a more holistic view of well-being, one that includes physical, mental, emotional and spiritual dimensions, rather than focusing solely on students' cognitive

development. Promoting well-being will strengthen students' active participation in learning and help them effectively manage academic challenges.

Keywords: wellbeing, student welfare, human development, education, higher education

Introducción

A lo largo de la historia, la búsqueda del bienestar y la felicidad ha sido una constante en la vida humana. Sin embargo, los cambios sociales y los desafíos del siglo XXI han revelado que tanto niños como adultos carecen de las competencias necesarias para afrontarlos, lo que afecta su aprendizaje y bienestar integral. Esta problemática, intensificada por la pandemia de COVID-19, expuso aún más la falta de armonía en las dimensiones física, mental, emocional y espiritual de las personas. Durante el aislamiento, el miedo y la ansiedad se generalizaron, como lo muestran estudios realizados en China, España y Estados Unidos, donde se registraron altos niveles de depresión y ansiedad, especialmente entre los jóvenes.

En el contexto de la educación superior, la pandemia también provocó desequilibrios emocionales significativos en los estudiantes, como lo demostraron estudios en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Ante esta situación, las universidades enfrentan el desafío de ampliar su enfoque más allá del desarrollo cognitivo para incluir el apoyo integral a los estudiantes, promoviendo la inteligencia emocional, el equilibrio mental y la salud física.

Este proyecto de investigación tiene como objetivo diagnosticar el bienestar estudiantil integral en los alumnos de las carreras de Edu-

cación de la PUCE Quito durante el periodo académico 2023. Los objetivos específicos incluyen caracterizar las percepciones de los estudiantes sobre el bienestar, medir las seis dimensiones del bienestar integral según el modelo de Ryff (1989), e identificar las políticas educativas relacionadas. El artículo también ofrece una revisión bibliográfica sobre el bienestar estudiantil, describe la metodología empleada para medir estas dimensiones, y presenta conclusiones y recomendaciones basadas en los resultados obtenidos.

Metodología

Esta investigación, de tipo descriptivo, expone la normativa nacional y local en cuanto al bienestar estudiantil integral, así como la percepción que poseen los alumnos de las carreras de Educación de la PUCE sobre su propio bienestar. Para ello, se empleó tanto una investigación bibliográfica como una de campo, dado que se recopiló información de fuentes documentales y vivas, en el ambiente natural en el que se generó el estudio. Además, mantuvo un diseño contemporáneo transeccional, ya que los investigadores aplicaron instrumentos una única vez durante el estudio.

Para la recolección de datos se utilizaron dos técnicas: una encuesta y un grupo focal. La encuesta diagnosticó el bienestar estudiantil integral de los alumnos, mientras que el grupo focal se empleó para validar las definiciones y apreciaciones del bienestar estudiantil que posee el grupo de estudiantes seleccionado como muestra.

El cuestionario se construyó sobre la base de las seis dimensiones del bienestar propuestas por Ryff (Romero et al., 2007) en el Modelo Integrado de Desarrollo Personal y bajo la guía del documento de

Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff, el cual presenta un ajuste a la escala original elaborada por D. Van Dienderonck. El instrumento diseñado consta de 18 preguntas, tres para cada una de las seis dimensiones, delimitadas para incluir únicamente factores integrados en el bienestar estudiantil, dejando de lado otras áreas del ser humano como su entorno familiar, profesional y comunitario (Díaz, et al. 2006). Por otro lado, la guía para el grupo focal fue construida sobre el criterio de percepción del bienestar estudiantil integral, y está constituido por cuatro preguntas abiertas que fueron respondidas por los estudiantes que formaron parte de la muestra.

La población de este trabajo de investigación correspondió al total de los estudiantes matriculados en las cinco carreras de Educación en el período 2023, que ascendía a 191 alumnos. Para la aplicación de los cuestionarios se trabajó con todo el universo de alumnos debido a que esta población era manejable. En el caso del grupo focal, se optó por un muestreo intencional no probabilístico, compuesto por representantes de los estudiantes de cada curso, quienes voluntariamente asistieron a la convocatoria. El criterio de inclusión fue que estos alumnos no solo compartieran su perspectiva, sino que también fuesen portavoces de los puntos de vista de sus compañeros.

Resultados

Con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio, se analizaron los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación, los cuales fueron contrastados con fuentes de carácter bibliográfico. Posteriormente, la información se clasificó bajo las categorías: percepciones del bienestar estudiantil in-

tegral, diagnóstico de las dimensiones del bienestar y políticas educativas sobre el bienestar de los alumnos.

1. Percepciones del Bienestar estudiantil integral

Los resultados de este constructo fueron obtenidos a través de la aplicación de un grupo focal realizado con una muestra de estudiantes de las carreras de Educación de la PUCE.

Significado del término Bienestar

Los estudiantes de la PUCE que participaron en el grupo focal coincidieron en mencionar que el bienestar es una percepción positiva que una persona tiene con respecto a ámbitos emocionales, mentales, físicos o corporales e incluso académicos. Lo ejemplifican al citar actividades que les producen alegría, como interpretar instrumentos musicales o viajar; otras que les brindan autorrealización, como obtener buenos resultados académicos, y unas terceras asociadas al manejo de relaciones sociales positivas. Es decir, se valoran tantos los logros personales y profesionales como las relaciones interpersonales, tal como lo explican Calleja y Masón (2020).

Vivencia del Bienestar integral

En cuanto a la opinión de los estudiantes sobre el bienestar integral, señalaron que se trata de la capacidad de sentirse en calma, sin tensiones o estrés, a pesar de las exigencias que demandan sus estudios. Además, consideraron que el bienestar se manifiesta a través de las

conductas personales y se alcanza al encontrar paz mental como producto de la autoaceptación. Lo cual se relaciona con la aseveración de Bedolla (2022), quien define al bienestar como “el estado de sentirse cómodo, sano o feliz” (p.10).

Definición del Bienestar estudiantil

El bienestar estudiantil fue definido por los participantes del estudio como una sensación positiva que se experimenta cuando existe un buen desempeño académico, se ha elegido correctamente la carrera y la universidad, y se sienten capaces de mostrarse auténticamente a sus profesores. Asimismo, asocian su bienestar estudiantil con los resultados que puedan obtener en el futuro al adquirir herramientas para la vida y para aportar al crecimiento de los demás. En este sentido, Melgosa (2017) recomienda tener pensamientos positivos y optimistas, permanecer en actividad constante, mantener buenas relaciones interpersonales, elevar el autoconcepto, servir a los demás, conectarse con la naturaleza y con lo trascendental, y vivir de manera saludable.

Por otro lado, según Stobie (2028), el bienestar estudiantil incluye tanto al estado de salud mental y física, como a las capacidades de resiliencia y fortaleza que le permiten al individuo desempeñarse de manera óptima en el ámbito educativo y en la vida en general. Asimismo, este concepto puede ser entendido como una sensación de realización multidimensional en aspectos como las interrelaciones, el desarrollo personal, las emociones positivas, la ejecución de actividades significativas y la satisfacción con la propia vida (Clarke, 2021)

En cuanto a las mayores preocupaciones que experimentan los alumnos universitarios, estas se asocian con aspectos personales y con

el proceso de adaptación a una nueva etapa de vida. Estos factores se vinculan a las dimensiones propuestas por Ryff (1989): autoaceptación, relaciones positivas, autonomía y crecimiento personal, las cuales serán descritas más adelante. Por su parte, Marsico y Getch (2009) añaden que las dificultades de transición a la vida universitaria pueden deberse a percepciones negativas en torno a los estudios, así como la falta de orientación vocacional y de apoyo por parte de los docentes y personal administrativo de la institución educativa.

Por su parte, Bedolla (2022) afirma que las vivencias en torno a la formación profesional pueden ser experimentadas como estresantes, lo cual podría desembocar en depresión, ansiedad y desórdenes alimenticios. Estos problemas reducen la calidad de vida del individuo y acarrear dificultades educativas como: inasistencias, bajo rendimiento, falta de concentración, síndrome de quemazón y hasta deserción (Gianakos, 2002). A su vez, como se comprobó durante los años de aislamiento social originado por la pandemia de COVID-19, existen otros factores externos al ámbito académico que también pueden afectar al estudiante, entre ellos: la salud y la economía del alumno y de su familia, y las relaciones que mantiene con su entorno y consigo mismo.

2. Diagnóstico de las dimensiones del bienestar integral

A continuación, se explican las dimensiones del bienestar creadas por Ryff bajo la mirada de 133 estudiantes de las carreras de Educación de la PUCE que llenaron el cuestionario:

Autoaceptación

Definida como las “evaluaciones positivas de uno mismo y [la] aceptación del pasado” (Ryff (1989) como se citó en Tarragona, 2016, p. 24).

Tabla 1*Resultados de la dimensión de Autoaceptación*

Pregunta	Niveles	Porcentajes
¿Cómo percibes tu bienestar a lo largo de tu trayectoria como estudiante universitario?	Totalmente satisfecho	24.8%
	Muy satisfecho	49.6%
	Medianamente satisfecho	21.8%
	Poco satisfecho	3%
	Nada satisfecho	0.8%
¿Eres consciente de las fortalezas personales que aportan a tu desempeño académico?	Totalmente consciente	40.9%
	Muy consciente	43.6%
	Medianamente consciente	11.3%
	Poco consciente	3.8%
	Nada consciente	0.8%
¿Aceptas las debilidades que afectan a tu desempeño estudiantil?	Totalmente	41.4%
	Mucho	29.3%
	Medianamente	24.8%
	Poco	3.8%
	Nada	0.8%

En cuanto a la percepción de los estudiantes, la mayoría afirma reconocer y admitir sus fortalezas y debilidades personales, así como haber desarrollado el autoconocimiento y la autoaceptación. Los resultados indican una tendencia positiva en la autoconciencia, lo cual es un factor clave para el desarrollo personal y profesional, así como para el aprendizaje de habilidades. Sin embargo, al centrar la atención en el pequeño porcentaje que reconoce la ausencia de autoaceptación, se evidencia la necesidad de reforzar esta dimensión para alcanzar un bienestar estudiantil integral.

Relaciones interpersonales positivas

En palabras de Ryff (1989), las relaciones interpersonales positivas hacen referencia a mantener relaciones de calidad con los demás (Tarragona, 2016).

Tabla 2

Resultados de la dimensión de Relaciones interpersonales positivas

Pregunta	Niveles	Porcentajes
¿Cómo son las relaciones interpersonales con tus compañeros?	Excelentes	30.8%
	Muy buenas	37.6%
	Buenas	20.3%
	Regulares	10.5%
	Malas	0.8%
¿Cuán escuchado te sientes por los docentes de la universidad cuando necesitas hablar de tus asuntos personales?	Totalmente	30.8%
	Mucho	34.6%
	Medianamente	19.5%
	Poco	12%
	Nada	3%

¿Cómo valoras tu capacidad para entablar relaciones cercanas y de confianza con tus compañeros?	Excelente	27.8%
	Muy buena	39.8%
	Buena	23.3%
	Regular	5.3%
	Mala	3.8%

Al respecto, los datos obtenidos apoyan la idea de que las relaciones interpersonales positivas entre pares son fundamentales para el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. También se resalta la importancia de fomentar entornos educativos donde se promueva la conexión y la cooperación entre los alumnos, ya que la capacidad para formar relaciones interpersonales fuertes y de confianza constituye un factor importante para el bienestar general de los educandos y su éxito académico. En conclusión, las relaciones de calidad entre pares pueden fomentar la cooperación, mejorar el rendimiento académico y facilitar una mejor adaptación a la vida universitaria.

Autonomía

Definida por Ryff (1989) como la “autodeterminación, sentir que uno toma sus propias decisiones” (Tarragona, 2016, p. 24).

Tabla 3*Resultados de la dimensión de Autonomía*

Pregunta	Niveles	Porcentajes
¿Cómo te sientes al expresar tus opiniones incluso cuando son opuestas a las de tus profesores o compañeros?	Totalmente cómodo	26.3%
	Muy cómodo	36.8%
	Medianamente cómodo	27.1%
	Poco cómodo	7.5%
	Nada cómodo	2.3%
¿Tomas tus propias decisiones sin dejar que te afecte la opinión de tus compañeros?	Siempre	39.1%
	Frecuentemente	42.9%
	Algunas veces	15%
	Rara vez	2.3%
	Nunca	0.8%
¿Te sientes seguro para dar tus propios pasos en torno a tu vida estudiantil?	Siempre	40.1%
	Frecuentemente	39.1%
	Algunas veces	16.5%
	Rara vez	3%
	Nunca	0.8%

De acuerdo con la percepción de los estudiantes, esta capacidad puede verse afectada por una combinación de preferencias personales, valores, y el entorno social y cultural del educando, además de la influencia que pueden ejercer los pares o compañeros de estudios.

Adicionalmente, se señala que el desarrollo de la independencia y la confianza en la toma de decisiones constituye un aspecto crucial de la experiencia universitaria, y que las estrategias e intervenciones educativas pueden fomentar estas habilidades. Por tanto, la relación entre la confianza, la toma de decisiones y el éxito académico es un foco importante en la investigación y en la práctica educativa.

Dominio del ambiente

“Es la capacidad de manejar de manera efectiva el mundo que nos rodea” (Tarragona, 2016, p. 24).

Tabla 4

Resultados de la dimensión de Dominio del ambiente

Pregunta	Niveles	Porcentajes
¿Cuentas con habilidades para el manejo de tus emociones y del estrés que puede generar el desenvolverte en el ámbito universitario?	Siempre	18%
	Frecuentemente	45.9%
	Algunas veces	21.8%
	Rara vez	9.8%
	Nunca	4.5%
¿Manejas con responsabilidad tus tareas académicas?	Siempre	50.4%
	Frecuentemente	42.9%
	Algunas veces	6%
	Rara vez	0.8%
	Nunca	0%

¿Manejas habilidades sociales que te permitan interactuar con tu entorno universitario?	Siempre	32.3%
	Frecuentemente	44.4%
	Algunas veces	16.5%
	Rara vez	6%
	Nunca	0.8%

La mayoría de los estudiantes encuestados considera que posee esta habilidad, sin embargo, no todos se perciben capaces, lo cual sugiere la necesidad atención a quienes carecen de la competencia para el manejo de su estrés y sus emociones asociadas al ambiente académico. Para ello, existen estrategias disponibles que ayudan a fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades de afrontamiento ante el estrés, lo que a su vez mejora la capacidad de adaptación a nuevos ambientes. Adicionalmente, se infiere la necesidad de perfeccionar habilidades sociales fundamentales para la experiencia universitaria de los alumnos, dado que estas contribuyen tanto a su bienestar personal como a su rendimiento académico.

Propósito de vida

Según Ryff (1989), se trata de “la creencia de que la vida de uno tiene propósito y sentido” (Tarragona, 2016, p. 24).

Tabla 5*Resultados de la dimensión de Propósito de vida*

Pregunta	Niveles	Porcentajes
¿Cómo te sientes al mirar tu futuro profesional?	Totalmente seguro	42.1%
	Muy seguro	37.6%
	Medianamente seguro	15%
	Poco seguro	5.3%
	Nada seguro	0%
¿Tu propósito de vida tiene relación con la carrera universitaria que estudias?	Totalmente	63.2%
	Mucho	28.6%
	Medianamente	8.3%
	Poco	0%
	Nada	0%
¿Tienes claridad sobre el propósito de tu vida?	Totalmente	46.6%
	Mucho	38.3%
	Medianamente	11.3%
	Poco	2.3%
	Nada	1.5%

Ante esta dimensión, los alumnos indicaron comprender la importancia de poseer un propósito de vida que sea coherente con sus valores personales, sus aspiraciones y la carrera universitaria elegida. Este propósito actúa un factor motivador para el esfuerzo y compromiso en

el logro de sus objetivos académicos y profesionales.

Crecimiento personal

Ryff define este concepto como “la sensación de estar creciendo y desarrollándose continuamente como persona” (Tarragona, 2016, p. 24).

Tabla 6

Resultados de la dimensión de Crecimiento personal

Pregunta	Niveles	Porcentajes
¿Cómo evalúas tu desempeño académico?	Excelente	22.6%
	Muy bueno	54.9%
	Bueno	19.5%
	Regular	3%
	Malo	0%
¿Cómo te sientes con relación a lo que has aprendido en la universidad?	Totalmente satisfecho	30.8%
	Muy satisfecho	54.1%
	Medianamente satisfecho	12.8%
	Poco satisfecho	2.3%
	Nada satisfecho	0%
¿Consideras que tus estudios universitarios aportan a tu crecimiento personal?	Totalmente satisfecho	60.2%
	Muy satisfecho	32.3%
	Medianamente satisfecho	4.5%
	Poco satisfecho	1.5%
	Nada satisfecho	1.5%

Los datos indican que existe una variedad de factores que contribuyen al crecimiento personal de los estudiantes universitarios, y que este se relaciona con su desempeño académico y la satisfacción general hacia la experiencia universitaria. El crecimiento personal se concibe como un proceso transformacional en el que se realizan mejoras en los estados físicos, emocionales, espirituales, sociales y educativos de una persona. Adicionalmente, los resultados reflejan que el aprendizaje en la universidad es multifacético, el cual se ve influido por la calidad de la enseñanza, las relaciones en el entorno educativo, la eficacia de los servicios de apoyo y la capacidad de las instituciones para satisfacer o superar las expectativas de los estudiantes.

3. Políticas educativas sobre el bienestar estudiantil

Después de haber profundizado en las definiciones de bienestar y haberlo medido en los estudiantes de la PUCE, resulta pertinente ubicar este concepto en el ámbito normativo. No sin antes traer a colación dos aspectos clave.

En primer lugar, es necesario que recordar que el término *bienestar integral* se ha relacionado con el concepto de *salud integral*. Esta última es considerada, según la OMS (2022), como “uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social” (párr. 2). Esto quiere decir que su inclusión es indispensable en los planes curriculares, especialmente de la educación universitaria.

En segundo lugar, debe tomarse en cuenta que, a juicio de Gutiérrez (1995, cómo se citó en Flórez y Gallego, 2011), las universi-

dades deben asumir políticas orientadas al bienestar integral de sus alumnos y de su comunidad. Dichas políticas deben abarcar esferas académicas, laborales, psicoafectivas, socioculturales, físicas y espirituales. Según esta perspectiva, la realización holista del estudiante, así como su superación personal, generará un impacto expansivo tanto en su entorno inmediato como en contextos más amplios.

Con el fin de prevenir situaciones que atenten contra el bienestar estudiantil, reducir su incidencia y, en todos los casos, velar por el bienestar del alumnado, las entidades encargadas de regular la educación en cada país han buscado algunas estrategias. En el caso del Ecuador, el Consejo de Educación Superior (CES), a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), dispuso la creación de unidades de bienestar estudiantil en cada universidad, mandato expresado en el siguiente artículo:

Art. 86: Unidad de bienestar estudiantil. - Las instituciones de educación superior mantendrán una unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover la orientación vocacional profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución. Esta unidad, además, se encargará de promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de las y los estudiantes, en un ambiente libre de violencia, y brindará asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos (Ley Orgánica de Educación Superior, 2018).

Por ello, el Plan Estratégico 2021-2025 de la PUCE (2021) señala como objetivo:

Acompañar de manera integral a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias y habilidades para la construcción de su plan de vida, en función de la pertinencia, niveles y modalidades de aprendizaje y de acuerdo con el modelo de persona y de profesional que queremos formar (p. 18).

Asimismo, el objetivo 02, Estrategia 0E2.E2, establece como prioridad “robustecer el sistema de atención, guía y acompañamiento integral al estudiante y su proyecto de vida” (p. 18). En este sentido, el nuevo enfoque de persona, alineado al Plan Estratégico 2021-2025 de la PUCE, identifica entre las capacidades a ser desarrolladas en el estudiante, la de un ser humano que aprecia la permanente transformación de sus conocimientos y vivencias, como un camino de crecimiento personal, profesional y de servicio a la sociedad.

En consecuencia, la Dirección de Bienestar Estudiantil de la PUCE deberá encargarse de “crear las condiciones y el ambiente para el desarrollo y bienestar integral de los y las estudiantes... [y de] establecer normativas, políticas, y distintas acciones encaminadas a mantener una sana convivencia entre los distintos miembros de la comunidad universitaria” (PUCE, 2022, párr. 1). En palabras simples, su misión es impulsar el bienestar estudiantil a través de una formación integral.

La preocupación por la formación integral se remonta a la antigüedad. Ya en el siglo V a. C., los académicos de Oriente, concretamente los confucionistas, consideraban la autosuperación como uno de los objetivos centrales de la educación. Este ideal implicaba ejercer la bondad y la actuar con rectitud para convertirse en una buena persona, concepto asociado con la filosofía eudaimónica del bienestar.

En la actualidad, esta preocupación se mantiene vigente en entidades internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y las Naciones Unidas, que investigan las relaciones existentes entre el bienestar y los resultados académicos. En esa línea, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) no solo mide contenidos curriculares, sino también dimensiones del bienestar estudiantil, incluyendo aspectos cognitivos, sociales, físicos y psicológicos (Clarke, 2021).

En concordancia con lo expuesto, para experimentar el bienestar como felicidad significativa y duradera será necesario la formación hacia el desarrollo de virtudes y valores que aporten al florecimiento del hombre y al descubrimiento del significado de la vida (Jacob Dazarola et al., 2022). Aunque estas dimensiones estos no siempre han formado parte de los objetivos educativos, es posible incorporarlas reconociendo que las virtudes pueden aprenderse (Cuadra y Florenzano, 2003).

En lo que respecta al objeto de estudio de esta investigación, es pertinente señalar que la PUCE tiene como misión:

La constante búsqueda de la verdad y la promoción de la dignidad humana en todas sus dimensiones, mediante la investigación, la conservación y comunicación del saber, y la vinculación con la sociedad, para el desarrollo sostenible e integral, nacional e internacional (PUCE, 2019, p. 2).

Este cometido enfatiza algunos puntos, entre ellos dos directamente vinculados con el bienestar integral: la promoción de la dignidad humana y la formación integral e integradora. Estos propósitos están inspirados, fundamentalmente, en el humanismo cristiano, el cual postula que “la realización humana pasa por el crecimiento personal integral y abierto a la trascendencia, el servicio a la sociedad y

la reconciliación con la naturaleza” (PUCE, 2019, p. 3). Es decir, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador centra su atención en el estudiante para buscar su bienestar eudaimónico a través de su crecimiento personal y el desarrollo de su conciencia social y planetaria.

Asimismo, la Facultad de Ciencias de la Educación, alineada con los principios institucionales, se enfoca en la formación de personas integrales comprometidas con la educación, la sociedad ecuatoriana, y el respeto los derechos universales de los seres humanos (PUCE, 2022). Esta formación integral pretende no solo instruir a los estudiantes en su aspecto mental, memorístico, repetitivo, con saberes específicos de las ciencias, sino también, ofrecerles elementos necesarios para que crezcan como personas, buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades (Guerra et al., 2014, p. 52).

Conclusiones

Una vez realizado el estudio, y con base en los objetivos formulados al inicio, se concluye lo siguiente:

Los alumnos de la PUCE perciben que su bienestar estudiantil depende no solo de los logros académicos, sino también de sus relaciones personales y la autorrealización a través de una adecuada elección de carrera. Destacan la necesidad de un enfoque holístico del bienestar que abarque las dimensiones mentales, emocionales, físicas y espirituales, promoviendo un desarrollo integral y equilibrado.

El diagnóstico reveló diferencias en las experiencias de bienestar entre los estudiantes, mostrando que, aunque muchos perciben un alto grado de bienestar, no siempre existe armonía entre las distintas dimensiones evaluadas, como la autoaceptación y las relaciones inter-

personales. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer habilidades blandas, tal como las define la Organización Mundial de la Salud (OMS).

El estudio también identificó políticas internacionales, nacionales y propias de la PUCE que subrayan la importancia de promover un bienestar estudiantil integral. En este sentido, se sugieren nuevas estrategias que aborden no solo lo académico, sino también lo emocional, social, físico y espiritual. Además, se recomienda realizar estudios adicionales sobre las habilidades necesarias para alcanzar el bienestar integral y diseñar entornos de aprendizaje que favorezcan una formación holística. Evaluar el bienestar en otros contextos educativos también es sugerido para comparar y formalizar políticas que promuevan el crecimiento integral.

Finalmente, se concluye que el impulso al bienestar estudiantil fortalecerá la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, ayudándolos a comprender cómo los valores y habilidades adquiridos contribuyen a su bienestar y al manejo efectivo de situaciones personales, sociales, académicas y profesionales.

Referencias bibliográficas

- Araya, M., Abella, A., González, M., Del Corral, A. M., Guash, B., y Peña, J. (2022). Ergonomía consciente: una visión integradora desde el diseño para el bienestar humano. *Diseño y afectividad. Para fomentar bienestar integral* (pp 199-228). México.
- Bedolla Pereda, D. (2022). *Introducción del Libro: Libro Diseño y afectividad para fomentar bienestar integral*. Ciudad de México: UAM. Obtenido de <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/hand->

le/123456789/1034

- Blanco, A., y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717407.pdf>
- Calleja, N., y Mason, T. (2020). Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8): Construcción y validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(55), 185-201. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459664449015/459664449015.pdf>
- Clarke, T. (2021). *Bienestar del Alumno*. Cambridge University Press & Assessment [Artículo PDF]. Obtenido de <https://www.cambridgeinternational.org/Images/616916-education-brief-learner-wellbeing-spanish.pdf>
- Cuadra L., H., y Florenzano U., R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de psicología*, 12(1), 83-96. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17380>
- Díaz, D., Rodríguez Carvajal, R., Blanco, A., Moreno Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718337.pdf>
- Domínguez, R., y Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y palabra*, 21(96), 660-679. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199551160035.pdf>
- Flórez, J., y Gallego, H. (2011). El bienestar integral en una muestra de estudiantes universitarios de Bogotá participantes de las prácticas de Biodanza, Yoga y Reiki en relación con el efecto

- Kirlian GDV. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(1), 1-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815131>
- Gianakos, I. (2002). Predictors of coping with work stress: The influences of sex, gender role, social desirability, and locus of control. *Sex roles: A Journal of Research*, 46(5/6), 149-158. https://www.researchgate.net/publication/226142491_Predictors_of_Coping_with_Work_Stress_The_Influences_of_Sex_Gender_Role_Social_Desirability_and_Locus_of_Control
- Guerra Post, Y., Mórtigo Rubio, A. M., y Berdugo Silva, N. C. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación y desarrollo social*, 8(1), 48-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386176>
- Jacob Dazarola, R., Gamboa Araneda, V., y Vega Ulloa, T. (2022). *Diseño, eudaimonia y bienestar. Dos casos desarrollados en el marco de la academia*. UAM.
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2018). Art. 86. Unidad de Bienestar en las instituciones de educación superior. Registro Oficial Suplemento 298. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Marsico, M., y Getch, Y. (2009). Transitioning Hispanic seniors from high school to college. *Professional School Counseling*, 12(6), 458-462. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2156759X0901200610>.
- Melgosa, J. (2017). Preservando la salud mental. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 7(2), 84-89. <https://doi.org/10.17162/au.v7i2.198>

- Organización Mundial para la Salud. (2022). *Constitución de la OMS*. <https://www.who.int/es/about/accountability/governance/constitution>
- Ossa Ramírez, J. F., González Velásquez, E., Revelo Quirama, L. E., y Pamplona González, J. D. (2005). Los conceptos de bienestar y satisfacción. Una revisión de tema. Guillermo de Ockham. *Guillermo de Ockham: Revista científica*, 3(1), 27-60. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/472>.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2019). *Proyecto académico PUCE 2021 – 2025*. https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/plan-estrategico/PUCE-MAGIS-2021-2025_proyecto-academico.pdf
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2021). *Planificación Estratégica 2021 - 2025*. <https://www.puce.edu.ec/intranet/magis/>
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2022). *Bienestar Universitario*. <https://www.puce.edu.ec/bienestar-universitario/>
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2022). *Educación Básica*. https://landing.puce.edu.ec/puce-cienciasdelaeducacionbasica?utm_source=web-puce&utm_medium=boton&utm_campaign=webpuce20232
- Romero A., Brustad R. y García A. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 2 (2): 31-52.
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Stobie, T. (2022). *Student wellbeing*. Cambridge Outlook, 27, 28.

<https://www.cambridgeinternational.org/Images/472115-cambridge-outlook-issue-28.pdf>

- Tafur Gómez, J. A. (2016). Hedonismo y normatividad: discusión entre Freud y Marcuse. *Disertaciones*, 5(2), 63-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891590>.
- Tarragona Sáez, M. (2016). El estudio científico del bienestar psicológico. En J. C. Gaxiola Romero, y J. Palomar Lever, *El bienestar psicológico: una mirada desde Latinoamérica* (Vol. 1, p. 145). Universidad de Sonora; Qartuppi, S. de R. L. de C. V. <http://qartuppi.com/2016/BIENESTAR.pdf>
- Uribe, I. D., Gallo, L. E., y Fernández Vaz, A. (2017). Trazos de una educación hedonista. *Movimiento*, 23(1), 339-350. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/22247>.

La educación financiera desde la matemática en tercero de bachillerato del Colegio Letort de Quito
A Mathematics Approach to Financial Education with Senior Year Students at Colegio Letort in Quito

Oscar Melián Álvarez
Pontificia Universidad Católica
del Ecuador, Ecuador,
Línea temática seleccionada: Experiencias
Innovadoras en Educación.

Resumen

Se describe una experiencia de aprendizaje basada en proyectos (ABP) desarrollado con los estudiantes de tercero de bachillerato del Colegio Letort en Quito, Ecuador. La temática de educación financiera, que cubre contenidos como el ahorro, el interés simple y compuesto, la inflación, la depreciación y la amortización, funciona como telón para la resolución de problemas de la vida real a través de las matemáticas. Durante un programa de cuatro semanas, se aplicaron interesantes estrategias didácticas que motivaron a los estudiantes a aprender sobre finanzas mientras reflexionaban en torno a preguntas como: ¿Para qué sirven las matemáticas? ¿Qué aplicaciones tienen las matemáticas en mi vida? La educación contemporánea exige una transformación en los métodos de enseñanza. La experiencia descrita evidencia cómo se pueden combinar estrategias activas para lograr un aprendizaje más dinámico, significativo y estimulante. El artículo in-

cluye orientaciones metodológicas, una propuesta de actividades, distribución cronológica del tiempo y una rúbrica de evaluación. Más que una ponencia, se presenta como una oportunidad para compartir y discutir estas temáticas con otros docentes.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos; interés compuesto; estrategias didácticas

Abstract:

This paper describes a project-based learning (PBL) experience developed with senior-year students at Colegio Letort in Quito, Ecuador. The topic of Financial Education, which covers concepts such as savings, simple and compound interest, inflation, depreciation and amortization, serves as a framework for real-life problem solving through mathematics. Over the course of a four-week program, diverse didactic strategies were applied to engage students in learning about finance while encouraging reflection on questions such as: What is mathematics for? How can mathematics be applied to everyday life? Contemporary education demands a shift in teaching methods. The experience presented here demonstrates how active strategies can be combined to foster a more dynamic, meaningful and stimulating learning process. The paper includes methodological guidelines, a proposed set of activities, a schedule and rubric directions. More than a keynote, this is an opportunity to share and discuss similar topics and challenges with other colleagues.

Keywords: project-based learning, compound interest, didactic strategies

Introducción

Con la globalización de la información en el siglo XXI, el tema de la educación financiera ha despertado interés en diversos ámbitos, incluida la educación. Esto se debe, en parte, a que, como afirma Robert T. Kiyosaki (1997) en las instituciones educativas no se enseña nada sobre el dinero y la economía, y se enfocan en habilidades académicas y profesionales. Esta información, planteada en su *libro Padre rico, padre pobre*, fue una verdad ampliamente aceptada hasta ese momento. Desde entonces, muchos sistemas educativos han empezado a incorporar paulatinamente la educación financiera en sus currículos.

El aprendizaje de la matemática representa uno de los principales desafíos de la enseñanza, desde la educación primaria hasta el bachillerato. Una de las principales críticas a su enseñanza es el uso metodologías tradicionalistas, caracterizadas por la instrucción de conocimientos de manera mecánica y repetitiva de ejercicios desvinculados de su aplicación. Las investigaciones de los últimos años sugieren un alto en la aplicación de estas estrategias (DeCarvalho, 1991; Ariño, 2016; Bachillerato Internacional, 2020). Esta actualización fundamenta un nuevo enfoque de la enseñanza basado en el desarrollo del pensamiento, aplicando técnicas didácticas enfocadas en generar la motivación y la afectividad de los alumnos hacia esta disciplina.

En un informe reciente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) se subraya que la pandemia de COVID-19 evidenció la importancia de la modelización matemática. Asimismo, se resaltan las diferencias de rendimiento entre estudiantes de distintos contextos socioeconómicos y regiones del país. Las escuelas privadas y las que se encuentran ubicadas en zonas urbanas suelen obtener mejores resultados en com-

paración con las instituciones públicas y rurales, lo que refleja una necesidad de políticas y socialización de experiencias que promuevan mayor equidad en la calidad educativa.

En ese sentido, el objetivo de este trabajo es socializar una experiencia que ha obtenido resultados positivos que incorpora prácticas activas y motivadoras para la enseñanza de la matemática, contribuyendo al mismo tiempo al desarrollo de la educación financiera de los estudiantes como elementos de una formación integral del ciudadano moderno.

Desarrollo

En Ecuador, el 20 de noviembre de 2023 se firmó un acuerdo intersectorial entre el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Consejo de Educación Superior (CES) para la implementación de la Estrategia Nacional de Educación Financiera en el país.

En este evento, la ministra de Educación, María Brown Pérez, destacó lo siguiente:

En el nuevo Currículo Nacional, la educación financiera forma parte esencial y consustancial de las competencias de los estudiantes, desde Educación Inicial hasta Bachillerato. Este es un cambio importante, que nos permite poner en evidencia metas y objetivos de aprendizaje en los estudiantes, con miras a tener autonomía financiera y los conocimientos necesarios para desenvolverse en un ecosistema financiero, en beneficio personal, de su comunidad y de su país (Discurso, Brown, 2023).

En tercero de bachillerato existe una unidad dedicada al estudio de las funciones exponenciales, dentro de la cual se introducen conceptos financieros como el interés simple y compuesto, que conllevan la realización de modelaciones tanto para la formación de capitales como para la depreciación de bienes. A partir de esta base, en el primer semestre del año 2024, se diseñó un proyecto denominado “Modelación Millonaria”.

La idea del proyecto surge como una respuesta convocatoria mencionada por la ex ministra Brown, combinando la temática del manejo del dinero con la formación de adolescentes y jóvenes. Esta iniciativa se orienta a través de preguntas motivadoras tales como: ¿cuáles son las mayores fortunas del planeta?, ¿qué deportistas ganan más dinero?, ¿qué carreras se podrían estudiar para obtener mayores ingresos?, entre otras.

En cuanto a la metodología, se plantea el uso del aprendizaje basado en proyectos (ABP), junto con la inclusión de otras estrategias didácticas dirigidas a objetivos específicos que serán explicados en los apartados siguientes.

Proyecto Modelación millonaria ***Contextualización***

Asuma el rol de estudiante de tercero de bachillerato. Al finalizar esta etapa educativa, dicho estudiante se enfrenta a dos posibilidades trayectorias:

- Variante 1: No continúa sus estudios y se incorpora al mundo laboral a los 18 años.
- Variante 2: Opta por cursar una carrera universitaria, incorporándose al trabajo a los 24 años.

Participación

La dinámica del proyecto permite tres formas de participación:

1. Trabajo individual: el estudiante selecciona una de las dos variantes mencionadas y desarrolla el ejercicio de manera personal.
2. Trabajo en pareja: cada integrante elige una variante distinta y ambos colaboran en la comparación de resultados, aportando desde su perspectiva individual.
3. Trabajo en equipo (tres integrantes): el tercer miembro tiene la posibilidad de enriquecer la propuesta a través de alguna de las siguientes acciones: trabajar en equipo, aplicar principios de apalancamiento financiero, modificar la composición del interés compuesto o realizar el cálculo de la inflación correspondiente al tiempo de ahorro para cumplir con la modelación millonaria.

Orientaciones metodológicas

El trabajo consiste en realizar una modelación matemática, tanto manual como tecnológica, que permita analizar si, mediante el ahorro generado por el trabajo y depositado en entidades del sistema financiero ecuatoriano, una persona con ingresos equivalentes a un salario básico (sin estudios superiores) o dos salarios básicos (profesional con un empleo de nivel medio o bajo) podría alcanzar la independencia financiera e, incluso, llegar a acumular un millón de dólares, entendido como símbolo de riqueza y éxito económico.

La ejecución del proyecto se desarrollará en cuatro etapas, distribuidas a lo largo de cuatro semanas. En la siguiente tabla se resumen las actividades previstas para cada etapa.

Tabla 1
Cronograma del proyecto: modelación millonaria

Semanas lectivas	Clases 90 minutos	Contenidos	Indicaciones Metodológicas
Primera semana Conocimientos 3 clases por semana de 2h/clase cada una	Primera	Conceptos, definiciones y fórmulas básicas Soporte teórico para desarrollar el proyecto	Se indica ver el curso completo de interés simple y compuesto del prof. Alex (Este tiene 24 videos, pero se indican solo 8 videos)
	Segunda	Modelaciones en el tiempo Diseño de una modelación en tablas y gráficos de Excel	Cálculo y vinculación de celdas Programación de tablas para que trabajen en automático
	Tercera	Independencia financiera vs riqueza	Creación del Rincón de lectura Profundización teórica

Segunda Semana	Primera	Edad, tiempos jubilación	Legislación ecuatoriana Códigos Civil y de Trabajo LOSEP, IESS
	Segunda	El sistema financiero ecuatoriano.	Bancos vs coo- perativas. La Superinten- dencia de Bancos. El COSEDE
	Tercera	Modelaciones	Diseño tipo de una modelación por segmentos
Tercera Semana	Primera	Factores acelerantes: Equipo ajustes técnicos apalancamiento	Fuerza del traba- jo cooperativo y colaborativo
	¿Segunda	Encuentro con expertos. En clase o salida pedagógica a una COAC	Charla – Debate
	Tercera	Elaboración de presentaciones	Aplicación y Creatividad: Papelotes, Ppt, Prezi, Canva, Chatgpt
Contextos			
Aplicaciones			

Cuarta Semana	Primera	Presentación interna	Se realiza en clases, con tiempos de 12 a 15 minutos
	Segunda	Presentación externa	Se realiza a otros grados con tiempos de 15 a 20 minutos
Evaluación	Tercera	Presentación a la comunidad	Se realiza en casas abiertas, colectivo de profesores, de padres de familia, etc.

El proyecto puede realizarse en varios diseños, el más reducido es aquel que se trabaja únicamente desde la disciplina de Matemática. Sin embargo, a medida que se adquiere mayor dominio en el uso de la metodología ABP que aquí se propone, puede ampliarse su alcance como veremos a continuación.

Vinculación con otras asignaturas

Esta vinculación puede adoptar un enfoque interdisciplinar o transdisciplinar:

- **Interdisciplinarietà:** Implica una collaborazione entre discipline mantenendo i suoi limiti. Si combinano varie aree di conoscenza per affrontare un problema comune, ma ciascuna mantiene la sua identità e il suo approccio metodologico. L'integrazione avviene a livello di conoscenze e metodi, promuovendo la collaborazione e la trasferimento di approcci tra discipline. Anche se esiste interazione e cooperazione, i quadri teorici e le metodologie di ciascuna disciplina si mantengono differenziati.
- **Transdisciplinarietà:** Dissolve i limiti tra discipline per integrare approcci più ampi e contestuali. Va oltre le frontiere disciplinari integrando non solo conoscenze scientifiche, ma anche saperi di attori sociali e altre forme di conoscenza, come il sapere popolare o culturale. Si cerca un'integrazione totale, dove le discipline smettono di essere indipendenti e la conoscenza fluisce liberamente, senza un'aderenza stretta a metodologie specifiche. Questo approccio implica una visione olistica per risolvere problemi complessi.

En este sentido, el proyecto se puede vincular con las asignaturas:

- **Lengua y literatura:** A partir de la creación de un Rincón de Lectura dedicado a la profundización temática, se puede incorporar la lectura y producción de textos relacionados con la educación financiera.
- **Inglés o idioma extranjero:** Desde el mismo Rincón de Lectura, se pueden integrar textos en el idioma extranjero

que permitan la profundización sobre el tema. Pueden incluirse libros en el idioma extranjero que se estudie (inglés, francés o chino) y tratar textos autobiográficos, académicos, hacer resúmenes, ensayos.

- **Psicología (optativa):** El camino hacia el éxito financiero puede abordarse desde la perspectiva de la personalidad y creación de hábitos de conducta. Esto se puede lograr a través del conocimiento de autores como Napoleón Hill, James Clear, etc. Es otra de las opciones que da el Rincón de Lectura.
- **Emprendimiento y gestión:** Esta asignatura permita trabajar conceptos clave como rentabilidad, formación de capital y evaluación de riesgos. Todos ellos son conceptos fundamentales en el desarrollo de este proyecto.
- **Tutoría:** Aunque no se trata de una asignatura formal, el espacio de tutoría, en ocasiones guiado por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), resulta idóneo para abordar temas de valores, buenos hábitos de conducta, disciplina, voluntad, etc., que son cruciales para una adecuada educación financiera en adolescentes.

Puede apreciarse que el proyecto desarrollado en el área de Matemática resulta beneficioso en sí mismo. Sin embargo, su impacto se potencia si se vincula con otras materias. En primer lugar, esta vinculación interdisciplinaria amplía el tiempo disponible para su ejecución. En segundo lugar, permite una mayor profundización del conocimiento, al ser abordado desde diferentes perspectivas (numérica, psicológica, jurídica, valores, etc.). En tercer lugar, facilita de manera eficaz el desarrollo de hábitos, habilidades, destrezas y competencias, ya que promueve una revisión exhaustiva y reflexiva de los contenidos propuestos.

Indicaciones metodológicas

Los estudiantes deben investigar los siguientes aspectos de la realidad nacional, los cuales serán utilizados en el desarrollo del trabajo:

- Los inicios de la vida laboral en el Ecuador (citar las normas legales que lo establecen).
- Edad promedio para contraer matrimonio en hombres y mujeres.
- Expectativa de vida de hombres y mujeres, según los datos más actualizados posibles.
- Salario básico del Ecuador, en comparación con los salarios básicos de otros países de la región.
- Rango de la vida laboral en el Ecuador y condiciones legales para la jubilación de los trabajadores.
- Estudio básico del sistema de entidades financieras que permiten el ahorro (bancos y cooperativas). Señalar ventajas y desventajas.
- Garantías que ofrece el Sistema Financiero Nacional Ecuatoriano.

Preguntas orientadoras para el desarrollo del trabajo

1. ¿Es posible ahorrar un millón de dólares acumulando físicamente todo el dinero que se gana durante la vida laboral de una persona común de bajos o medios ingresos?
2. A su criterio, ¿dónde es mejor tener el dinero y por qué?
3. ¿Qué diferencias conceptuales existen entre alcanzar la independencia financiera y lograr un millón de dólares?

4. ¿Existe alguna fórmula matemática que permita lograr alcanzar un millón de dólares durante los años de la vida laboral?
5. ¿Ayudan los estudios a tener un mejor desenvolvimiento económico en la vida? Fundamente con razones que se demuestren en el trabajo.
6. ¿Puede planificarse o modelarse matemáticamente ir de cero a un millón de dólares?
7. ¿Existen estrategias que permitan realizar esta modelación millonaria de una forma más cómoda u optima?
8. Utilice recursos tecnológicos (Excel, Geogebra, Desmos, Symbolab, calculadora de pantalla gráfica, etc.) para demostrar sus modelaciones, cálculos y procesos. Elabore tablas y gráficas que ilustren sus argumentos.

Ideas de secuencia de actividades:

- Los estudiantes deben investigar: ¿Cuántos bancos funcionan en el Ecuador?, ¿Qué tasas de interés pagan los cinco mayores bancos del Ecuador en depósitos a plazo fijo (pólizas de acumulación)? (Habilidad de Investigación).
 - Elaborar una tabla que contenga los 5 mejores bancos que funcionan en el Ecuador y agregar la tasa de interés anual que pagan a los depósitos a plazo fijo (pólizas de inversión).
 - Seleccionar un banco con la tasa que se va a modelar en los cálculos. Tener en cuenta que no siempre se paga la misma tasa, sino que, en la mayoría de los casos, está en

dependencia de los montos del capital que se obtenga. Por lo tanto, existirá una cantidad de años con un valor determinado de tasa y otros años con unos diferente. Las tasas de interés compuesto varían en dependencia de dos factores: el capital que se invierte y el tiempo a que se deja. (Habilidad en la toma de decisiones, de gestión de sus aprendizajes).

- Los estudiantes deben calcular si, al elegir la mejor opción, es posible lograr la proyección financiera de un millón de dólares. Asimismo, deben agregar el monto de la cuota mensual de ahorro que habría que lograr. (Habilidad de cálculo y pensamiento crítico).
 - Aplicar con fórmulas (Editor de Ecuaciones) y con la CPG (poner fotos de las pantallas) los cálculos generales de toda la modelación. Hacer reflexiones de los resultados.
- Deben investigar en qué consisten las cooperativas de ahorro y crédito en el Ecuador (cuántas hay, en cuántos segmentos se dividen, etc.). Así como también deben relacionar las cinco cooperativas que exhiben mejores tasas de interés. (Habilidad de investigación).
 - Deben realizar el mismo proceso que con los bancos y después reflexionar sobre las ventajas y/o desventajas de cada alternativa.

- Los estudiantes deben calcular, de acuerdo a la mejor opción que escojan, si es posible lograr la proyección financiera de un millón de dólares. También deben agregar la cuota mensual de ahorro que deben lograr. (Habilidad de cálculo y pensamiento crítico).
 - Deben hacer el mismo proceso con los bancos.
 - Los estudiantes deben exhibir, en todas las variantes decidan, los cálculos digitalmente (utilizando el Editor de ecuaciones de Word) y verificar la veracidad de estos cálculos con la CPG, así como también mostrar los datos que introduzcan y las respuestas que obtienen. (Habilidad en el uso de tecnologías)
- Deben realizar una tabla en Excel que muestre el histórico de su modelación por años de esta proyección financiera de ahorro hasta el millón. (Habilidad en el uso de tecnologías).
- Los alumnos se encargarán de diseñar una gráfica (líneas y puntos) en Excel, que modele visualmente todo el proceso. Asimismo, deben presentarlo como una lámina en papel cartulina, que pueda exhibirse en la pared de su aula y del resto de bachillerato. Así, podrán socializar su proyecto con el resto de los estudiantes del grado que utilizan la misma aula de clase (Habilidad en el uso de tecnología y de comunicación).
 - Para quienes trabajan en equipo de 3 estudiantes, deben estimar el valor futuro equivalente a un millón actual, considerando la inflación.
- Por último, los estudiantes deben diseñar y demostrar matemáticamente una estrategia alternativa que optimice el ca-

mino hacia la meta financiera. Esta podría implicar menos tiempo, menor esfuerzo de ahorro o mejores rendimientos, (Habilidad de pensamiento creativo).

Tiempo de realización: 4 semanas lectivas (20 días naturales).

Cite en normas APA, las fuentes consultadas.

Sugerencias:

1. Valorar, en función de los tiempos y recursos de la Institución, la realización de un EVA (Experiencia Vivencial de Aprendizaje). Se recomienda organizar una salida pedagógica a una agencia bancaria o a una cooperativa de ahorros, donde los estudiantes puedan interactuar con especialistas financieros. Para aprovechar esta experiencia, es fundamental que los alumnos cuenten previamente con conocimientos básicos del tema, de modo que puedan plantear sus consultas, dudas e inquietudes. En caso de no ser posible realizar esta visita, se sugiere invertir el enfoque e invitar a expertos financieros al colegio para ofrecer charlas temáticas, acompañadas de espacios de diálogo y preguntas de los estudiantes.
2. Crear un rincón de lectura en la clase de Matemática para profundizar en el tema y fomentar ideas que permitan hacer otras clases de modelaciones (creatividad).
3. Diseñar una rúbrica de calificación que ayude a los estudiantes a enfocarse en los principales aspectos del proyecto y a que los mismos aborden la temática uniformemente.

Conclusiones

Incluir nuevas estrategias didácticas en nuestro proceso de enseñanza aprendizaje (metodología ABP) va a permitir mejores rendimientos académicos en nuestros estudiantes.

Abordar temáticas de actualidad (Educación Financiera) permite elevar el nivel de motivación de los alumnos en la dirección de crear hábitos de lectura, de estudio, de investigación, y de conocimiento de su realidad nacional y social.

Vincular las asignaturas teóricas, y en especial las Matemáticas, con aplicaciones en la realidad de la vida, es un fuerte motor para despertar el interés por una asignatura de amplio espectro y utilización en la vida diaria de las personas.

Utilizar la tecnología como facilitador para la elaboración de Tablas y Gráficos (Excel), de diferentes cálculos (Calculadoras científicas y de pantalla gráfica) y de la escritura y notación matemática (Editor de Ecuaciones de Word) son herramientas que diversifican y amplían sus conocimientos tecnológicos y los hacen más competentes para enfrentar con solvencia los estudios superiores.

Aprender a hacer modelaciones matemáticas les permite tener una herramienta de amplio espectro para aplicar a todas las situaciones de la vida real y reflexionar sobre valores y características de la personalidad como son la disciplina, la constancia, la voluntad, la perseverancia en el logro de objetivos.

Combinar asignaturas en la realización de proyectos de aprendizaje permite la adquisición de conocimientos de forma más significativa y trascendente para los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, E.; Medina, J. y Del Sol, J. (2019). GeoGebra: una herramienta tecnológica para aprender Matemática en la Secundaria Básica haciendo matemática. *Revista Conrado*, 15(70), 102-108. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500102#B1S.A.C.>
- Bachillerato Internacional. (2020). *Guía de Matemáticas: Aplicaciones e Interpretación. Primera evaluación en 2021*. Organización del Bachillerato Internacional. Obtenido de <<https://colegiolooscampitosweb.com/wp-content/uploads/2021/10/GUIA-DE-MATEMATICAS-APLICACIONES-E-INTERPRETACION.pdf>>
- Cotán, F. A. (2019). *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Eindhoven: Adaya Press.
- DeCarvalho, R. J. (1991). He humanistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*, 19(1), 88-104. <doi:<https://doi.org/10.1080/08873267.1991.9986754>>
- Díaz-Barriga, Á., y Luna, M. A. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- El Universo. (26 de febrero de 2019). *Ecuador reprobó en Matemáticas en evaluación internacional*. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/guayaquil/2019/02/26/nota/7207946/matematicas-no-se-paso-prueba/>
- Kiyosaki, R. T., & Lechter, S. L. (1997). *Padre rico, padre pobre: Lo que los ricos enseñan a sus hijos acerca del dinero y que la clase media y pobre no hace*. México: Ediciones Obelisco.
- Ministerio de Educación. (2016). *Matemáticas. Tercer Curso para Estudiantes*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Racionalidades e irracionalidades en la transformación de la educación ecuatoriana: una perspectiva crítica querubiniana desde Weber hasta el siglo XXI
Rationalities and irrationalities in the transformation of Ecuadorian education: A critical cherubinian perspective from Weber to the 21st century

Querubín Patricio Flores Núñez
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

En este artículo se examina cómo las ideas de Max Weber acerca de la racionalidad y la irracionalidad han influido en el proceso de transformación educativa en Ecuador. Se estudian los diversos tipos de acción social que Weber identificó, como la racionalidad basada en metas o valores, la acción emocional, la acción tradicional y la irracionalidad, así como su influencia en la formación de las estructuras educativas contemporáneas. Específicamente, se analiza la forma en que la racionalidad formal (eficiencia) y la racionalidad sustantiva (valores) se entrelazan y crean discordias dentro de los sistemas educativos actuales, especialmente en contextos marcados por el burocratismo y la tecnificación de la enseñanza. A propósito de las responsabilidades laborales, se requiere examinar detenidamente la teoría de la “jaula de hierro” propuesta por Weber y su adaptación a la era digital. En tal sentido, autores como Zygmunt Bauman, Manuel Castells y Byung-

Chul Han han introducido nuevas perspectivas en este tema al hablar sobre estos conceptos. También, se exploran las implicaciones de la obra de autores como Paulo Freire y Martha Nussbaum en relación con el desencantamiento del mundo en la educación y su vínculo con la disminución de los valores humanísticos y democráticos. A pesar de los avances en la racionalización de los sistemas educativos, todavía existen formas irracionales que restringen el desarrollo completo de los estudiantes. En el artículo se plantea la idea de una educación que priorice la racionalidad sustantiva y los valores éticos por encima de la mera eficiencia técnica.

Palabras clave: Weber, racionalidad, educación ecuatoriana, burocratización, desencantamiento

Abstract

This article examines how Max Weber's ideas on rationality and irrationality have influenced the process of educational transformation in Ecuador. The various types of social action identified by Weber, such as rationality based on goals or values, emotional and irrational, and traditional, as well as their influence on the formation of contemporary educational structures. Specifically, this article analyzes the way in which formal rationality (efficiency) and substantive rationality (values) intertwine and create tensions within current educational systems, particularly in contexts marked by bureaucratism and the technicalization of teaching. In relation to labor responsibilities, the "iron cage" theory proposed by Weber and its adaptation to the digital

age are critically revisited. Authors such as Zygmunt Bauman, Manuel Castells and Byung-Chul Han have introduced new perspectives on this topic by talking about such concepts. Moreover, the implications of the work of authors such as Paulo Freire and Martha Nussbaum are explored in relation to the disenchantment of the world in education and its link with the decline of humanistic and democratic values. Despite advances in the rationalization of educational systems, there are still irrational ways that restrict the full development of students. This article proposes an approach to education that foregrounds substantive rationality and ethical values over mere technical efficiency.

Keywords: Weber, rationality, Ecuadorian education, bureaucratization, disenchantment

Introducción

Max Weber predijo que la racionalización de las estructuras sería un factor clave en la transformación de los sistemas educativos en el mundo moderno. Sus teorías sobre racionalidad e irracionalidad proporcionan un marco fundamental para examinar cómo las sociedades modernas estructuran la educación y los conflictos que emergen entre la necesidad de ser eficientes y los principios éticos (Weber, 1997; Bendix, 2017; Turner y Factor, 1984). Enfocándose en el contexto ecuatoriano, este trabajo explora cómo estas ideas han sido implementadas y auspiciadas por los actores políticos de turno, destacando tanto los avances como las restricciones derivadas de la racionalización en las reformas educativas recientes.

En los últimos años, el sistema educativo ecuatoriano ha experimentado cambios graduales, orientados cada vez más hacia la uniformización y evaluación numérica de los conocimientos adquiridos. Aunque desde un punto de vista técnico este enfoque es racional, ha generado críticas debido a su efecto en la calidad y el sentido humano de la educación (Mommsen, 1989; Weber, 1997; Runciman, 1978; Castells, 2010). El objetivo de este artículo es analizar la importancia de las teorías weberianas para comprender estos fenómenos y ampliar el análisis con los aportes de propósitos pensadores contemporáneos que han reexaminado las ideas de racionalidad e irracionalidad en la educación, como Jürgen Habermas, Zigmunt Bauman y Manuel Castells.

Discusión: La racionalidad y la irracionalidad en Max Weber

Max Weber reconoce cuatro tipos de acción social: acción racional con base en objetivos, acción racional con base en valores, acción afectiva y acción tradicional. Esta clasificación afirma que no todas las acciones humanas se basan en la racionalidad, y que a menudo, las acciones están influenciadas por costumbres o emociones. Además, Weber introdujo el concepto de racionalidad formal, que se fundamenta en la eficiencia y la lógica dentro de un sistema normativo (Foucault, 1977), así como la racionalidad sustantiva, que considera los valores éticos del cuidado (Laudato Si, 2015).

Weber sostiene que la racionalización es un fenómeno inevitable en las sociedades modernas, y que encuentra su expresión más clara en la burocracia, concebida como el ejemplo por excelencia de racionalidad formal. No obstante, señala que este procedimiento podría resul-

tar en la formación de una *jaula metálica*, capaz de despojar a las personas atrapadas dentro de sistemas sin personalidad ni humanidad. En el ámbito educativo, este símil cobra importancia al considerar cómo la burocracia excesiva puede sofocar la creatividad y habilidad crítica de estudiantes y profesores. Apple (2004) sostiene que la burocracia en la educación fomenta una forma de racionalización que promueve la conformidad y limita la creatividad. Por otra parte, Illich (1971) propuso un sistema de desescolarización que desafía la lógica burocrática de la educación formal, mientras que Sennett (2008) profundiza acerca del efecto deshumanizador que puede tener la sobre-racionalización en la vida educativa, tanto para los docentes como para los estudiantes.

La racionalidad en la educación contemporánea

Los estudios de Sahlberg (2021) evidencian que, en los sistemas educativos que enfatizan la estandarización y el éxito medido cuantitativamente, se ha observado un fuerte impacto de la racionalización formal. De acuerdo con Apple (2004), las reformas educativas neoliberales han fomentado una concepción utilitaria de la educación, en la que se valora el desempeño a través de pruebas y criterios de eficacia, sin tener en cuenta los aspectos humanísticos. En esta misma línea, Nussbaum (2010) advierte que este enfoque tecnocrático, los individuos se ven atrapados en sistemas impersonales que sacrifican la libertad y la creatividad (Bendix, 2017; Mommsen, 1989; Giddens, 1971), lo que privado a la educación de su capacidad para promover la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. En la era digital, Byung-Chul Han (2015) señala que los sujetos no solo están atrapados por la burocracia, sino también por el imperativo de la eficiencia y

el rendimiento en todos los aspectos de la vida.

Autores contemporáneos como Pasi Sahlberg, Ken Robinson, Linda Darling-Hammond, Yong Zhao y Biesta, aportan perspectivas críticas sobre cómo las reformas modernas influyen en formas de racionalización excesiva, perjudicando aspectos humanos importantes como la creatividad y el bienestar emocional. La lógica de la auto explotación, promovida por las redes sociales y el capitalismo neoliberal, actúa como una nueva forma de jaula para describir la sociedad del rendimiento, en la cual los individuos se auto explotan bajo el imperativo de la productividad, creando una nueva forma de opresión irracional.

En las sociedades democráticas, Habermas (2001) va más allá de la racionalidad instrumental al concebirla no solo como un proceso individual, sino también como una acción comunicativa en la que el diálogo y el entendimiento mutuo se vuelven elementos clave. En el ámbito educativo, es de suma importancia que las interacciones entre docentes y estudiantes trasciendan la simple transmisión de conocimientos. Esto implica fomentar un diálogo crítico y promover la reflexión ética, desde una mirada capaz de negar lo que somete y aceptar lo que transforma.

Zygmunt Bauman (2000) aporta la idea de la *modernidad líquida*, en la cual la racionalidad formal ha perdido su solidez, generando incertidumbre y nuevas formas de irracionalidad. Por su parte, Manuel Castells (2010) sostiene que las redes digitales descentralizadas están reemplazando a las burocracias tradicionales, lo que redefine la racionalidad formal y plantea nuevos desafíos en términos de control y vigilancia (Foucault, 1977).

En concordancia con Robinson (2015), la clave de su enfoque es el concepto de educación personalizada, donde se valoran tanto las disciplinas artísticas como las académicas, y donde los profesores actúen como facilitadores del aprendizaje, ayudando a los estudiantes a encontrar sus pasiones y desarrollar su capacidad para innovar (Robinson, 2015).

Racionalización y burocratización en la educación ecuatoriana

Ball (2013) ofrece una lectura sobre cómo las reformas educativas actuales refuerzan la burocratización, incrementando el control administrativo y la competitividad. En Ecuador, se ha observado una inclinación hacia la racionalización formal en las reformas educativas, caracterizada por la adopción de estándares de calidad y la medición numérica del rendimiento académico. Este proceso ha sido impulsado por la necesidad de modernizar el sistema educativo y alinearlos con las exigencias del mercado global. No obstante, esta justificación ha ocasionado conflictos entre la eficacia técnica y los principios educativos más amplios.

Según Apple (2004) y Giroux (1983), la estandarización del sistema educativo tiene como consecuencia la deshumanización de estudiantes y docentes, ya que son tratados únicamente como cifras en un sistema que prioriza la eficiencia por encima del aprendizaje para la vida (Robinson, 2015; Apple 2004; Sahlberg, 2011; Sahlberg, 2021).

De esta manera, la metáfora de la *jaula de hierro* resulta especialmente pertinente: las estructuras educativas contemporáneas tienden a restringir la creatividad, la autonomía y la capacidad de acción de los actores del sistema. Los sistemas educativos tradicionales se centran en estándares y enfoques industrializados de enseñanza, lo cual limita el desarrollo del potencial creativo y las habilidades únicas de los estudiantes (Robinson, 2015).

La educación está experimentando un desencanto del mundo

De acuerdo con Weber, el concepto de *desencantamiento del mundo* se refiere al fenómeno en el cual las creencias religiosas y mágicas son gradualmente reemplazadas por una visión científica y lógica de la realidad, debido a la racionalización (Schluchter, 1981). En el campo educativo, esta desilusión se refleja en la excesiva dependencia de la tecnología para aprender, donde el conocimiento se reduce a una lista de datos y habilidades que pueden ser cuantificadas, dejando de lado aspectos éticos y emocionales en los procesos educativos. Nussbaum (2010) advierte que una educación orientada exclusivamente al mercado contribuye a la pérdida de valores humanísticos y democráticos, lo que desencanta a los estudiantes y los despoja de una formación integral.

Por su parte, Freire (2000) propone una *pedagogía del oprimido* que cuestiona este enfoque y destaca la importancia del diálogo y la crítica en el proceso de aprendizaje. Además, Nussbaum (2010) hace hincapié en que una educación enfocada únicamente en la preparación para el mercado laboral deja a los estudiantes sin una formación

integral que promueva acciones prosociales como la empatía, la ayuda física, la escucha profunda, el consuelo verbal, el pensamiento crítico y la participación en el ejercicio de la ciudadanía.

En tal sentido, Giroux (1983; Robinson, 2015; Apple 2004; Sahlberg, 2011; Sahlberg, 2021) coincide en que la educación debe recuperar su dimensión ética y democrática para evitar el desencantamiento total. ¿Qué queremos los educadores vocacionalmente formados en este país? Posiblemente la respuesta sea: “una educación que se aleje de la eficiencia técnica y se enfoque en el desarrollo integral del ser humano. Las reformas educativas actuales, para ser verdaderamente racionales, deben equilibrar la evaluación del rendimiento con la creatividad, la emocionalidad y el bienestar general de los estudiantes, que evite caer en nuevas formas de irracionalidad a través de la tecnocracia educativa” (Robinson, 2015; Apple 2004; Sahlberg, 2011; Sahlberg, 2021).

Sobre lo cual Robinson refuerza que las escuelas deberían crear entornos que promuevan la creatividad, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, en lugar de poner énfasis en la memorización por la memorización y las pruebas estandarizadas (Robinson, 2015).

Conclusiones

El análisis de las ideas de Max Weber sobre la racionalidad y su aplicación en el contexto de la educación ecuatoriana revela que muchos de los problemas anticipados por el autor siguen siendo pertinentes hoy en día. La racionalización excesiva y la burocratización del sistema educativo han generado estructuras que, aunque eficientes, limitan el desarrollo integral de los estudiantes y docentes.

Sin embargo, autores como Nussbaum, Freire y Habermas proponen alternativas centradas en la racionalidad sustantiva y los valores democráticos, que podrían ofrecer un camino hacia una educación más humana y crítica. Es crucial que el sistema educativo ecuatoriano revalúe sus prioridades y busque un equilibrio entre la eficiencia técnica y los valores éticos. Solo así será posible desarrollar una educación que no solo prepare a los estudiantes para el mercado laboral, sino que también los forme como ciudadanos críticos y comprometidos con su sociedad.

El corazón de este análisis radica en impulsar una educación personalizada, que otorgue igual importancia a las disciplinas artísticas y académicas tradicionales, y en la que los maestros asuman el rol de guías que ayudan a los estudiantes a descubrir sus pasiones y a desarrollar su capacidad para innovar.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *The education debate*. Policy Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bendix, R. (2017). *Max Weber: An Intellectual Portrait*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Darling-Hammond, L. (2020). *Learning policy: When education research meets school reform*. Teachers College Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Pantheon Books.

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Giddens, A. (1971). *Capitalism and modern social theory: An analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber*. Cambridge University Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Habermas, J. (2001). *The postnational constellation: Political essays*. MIT Press.
- Han, B.-C. (2015). *The burnout society*. Stanford University Press.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- Laudato Si, L. si. (2015). *Laudato si'*. Francisco. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/pa_pa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Mommsen, W. J. (1989). *The political and social theory of Max Weber: Collected essays*. University of Chicago Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2021). *Let the children play: Why more play will save our schools and help children thrive*. Oxford University Press.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.
- Turner, B. S., y Factor, R. A. (1984). *Max Weber: From history to modernity*. Routledge.
- Weber, M. (1997). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press. (Original work published 1922).

Variables que influyen en la selección de estrategias metodológicas de enseñanza en Educación General Básica
Variables that influence the selection of teaching methodological strategies in General Basic Education

Gisselle Alejandra Cazar García

Filiación: Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas en dos instituciones educativas con contextos significativamente diferentes: el Colegio Pachamama y la Institución Educativa Coronel Oswaldo Vaca Lara. Se investiga cómo la disponibilidad de recursos físicos y digitales, junto con otros factores del entorno educativo, influyen en la selección e implementación de estrategias metodológicas en la enseñanza de Educación General Básica (EGB). Bajo un enfoque mixto con diseño descriptivo se aplicó un cuestionario a los docentes para conocer sus prácticas pedagógicas. Los resultados indican que, en el Colegio Pacha Mama, la mayor accesibilidad a recursos facilita la implementación de metodologías innovadoras. En contraste, la Institución Oswaldo Vaca Lara enfrenta limitaciones de recursos y escaso apoyo familiar, lo que afecta el proceso de aprendizaje. Sin embargo, ambos contextos muestran un fuerte compromiso e interés por parte de los docentes por mejorar sus conocimientos en nuevas metodologías, necesidades educativas y uso de TIC. Las conclusiones destacan que, aunque la disponibilidad de recursos es un factor impor-

students and teachers, emphasizing education as an essential investment for the country's development.

Keywords: educational quality, educational resources, methodological strategies, pedagogical practices, teacher training

Introducción

En Ecuador, la educación es un derecho consagrado en la Constitución de la República, la cual garantiza que todos los ciudadanos ecuatorianos pueden acceder al sistema educativo a lo largo de sus vidas. Además, es una responsabilidad esencial del Estado promoverla, ya que es crucial para el buen vivir (Benalcázar, 2017). Esto debido a que el objetivo crucial de la educación es enseñar habilidades para la vida, proporcionar a los estudiantes las herramientas para que puedan no solo desenvolverse en ámbitos académicos, sino también integrarse de manera efectiva en la sociedad. Sin embargo, la manera en que estas habilidades se enseñan y se desarrollan pueden variar significativamente de acuerdo a factores del contexto educativo en el que los docentes se desempeñan. Entre ellos se incluyen la disponibilidad de recursos físicos y digitales, la formación continua de los docentes, y el número de los estudiantes por aula, factores que influyen en la selección e implementación de estrategias metodológicas.

Las escuelas públicas y privadas presentan diferencias significativas en diversos aspectos, como su misión institucional, los modelos de gestión educativa, el perfil socio-económico de los estudiantes, y los recursos con los que disponen para llevar a cabo sus propuestas pedagógicas (Rossi y Gago, 2020). Estas diferencias impactan directamente en el enfoque educativo que ofrecen y, en consecuencia, influyen en los resultados de aprendizaje.

A pesar de que existe evidencia de que la educación pública ha mejorado en la última década en beneficio de la población ecuatoriana, aún se observa un rendimiento superior en las escuelas privadas (Benalcázar, 2017). Este hecho puede explicarse dado que es común que las escuelas privadas cuenten con una mayor variedad de recursos tecnológicos, pedagógicos e infraestructurales, lo que facilita prácticas docentes más dinámicas. La atención más personalizada al alumnado y mayor disponibilidad de recursos facilitan la implementación de metodologías activas, proyectos educativos innovadores y entornos inclusivos, lo que en conjunto mejora la calidad educativa.

Por su parte, las escuelas públicas, si bien enfrentan limitaciones de recursos, no necesariamente presentan una menor calidad educativa. En este contexto, el compromiso y motivación de los docentes adquiere un papel fundamental. Esto se debe a que los docentes se ven en la necesidad de desplegar una alta capacidad creativa para adaptarse a los recursos disponibles, encontrando formas igualmente innovadoras de garantizar un aprendizaje significativo para los estudiantes.

En esa línea, el presente trabajo se centra en analizar y comparar las prácticas pedagógicas en docentes de Educación General Básica (EGB) en entornos educativos fiscales y particulares, con el fin de identificar si existen diferencias significativas en la aplicación de sus estrategias metodológicas y si estas pueden atribuirse a la disponibilidad de recursos u otros elementos del entorno institucional. Para ello, se seleccionaron dos instituciones con características contrastantes: el Colegio Pachamama y a la Institución Educativa Coronel Oswaldo Vaca Lara.

El Colegio Pachamama es una institución educativa privada fundada en 1995 por el Austriaco Wolfgang Gorris. Bajo el slogan

“educación europea con espíritu latino”, su oferta educativa abarca los niveles de inicial hasta bachillerato. Se caracteriza por aplicar la filosofía Montessori, mantener altos estándares académicos a través del programa de Bachillerato Internacional y promover un modelo de educación holística que prioriza el desarrollo integral de sus estudiantes. En cuanto a infraestructura, la institución cuenta con amplias instalaciones que incluyen aula, laboratorios tecnológicos, talleres creativos, espacios deportivos y amplias zonas verdes. La conexión con la naturaleza y el desarrollo de una conciencia ecológica son ejes centrales de la propuesta educativa que oferta el colegio (Colegio PACHA MAMA, 2024).

Por otro lado, la Institución Educativa Coronel Oswaldo Vaca Lara, de sostenimiento fiscal, se rige bajo el lema “Construimos una nueva educación con disciplina trabajo y superación”. Cuenta con 47 años de trayectoria y su nombre se le atribuye por el Coronel Oswaldo Vaca Lara, quien, en calidad de presidente del Banco Ecuatoriano de la Vivienda, donó el terreno para su construcción. La institución está ubicada en el sur de Quito, en la parroquia La Mena, y ofrece educación desde primero hasta séptimo EGB, de acuerdo con el currículum nacional y las disposiciones del Ministerio de Educación. En cuanto a infraestructura, cuenta con amplias instalaciones, sin embargo, a diferencia del colegio Pachamama, este no posee laboratorios tecnológicos ni talleres creativos. Actualmente, esta institución se encuentra en proceso de reparación de un muro para el cual se están tramitando los permisos correspondientes (Guacho, 2020).

Metodología

Este estudio utilizó un enfoque mixto, combinando elementos cuantitativos y cualitativos, con un diseño descriptivo para recolectar y analizar datos sobre las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes de la sección básica. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la técnica de la encuesta, a través de un cuestionario que incluía preguntas abiertas y cerradas. El cuestionario fue diseñado para explorar las prácticas docentes, la disponibilidad de recursos y las percepciones de los docentes sobre el entorno de enseñanza.

La población de este estudio estuvo conformada por dos instituciones educativas: la Institución Educativa Fiscal Coronel Osvaldo Vaca Lara y el Colegio Pachamana. Para la muestra se seleccionaron dos grupos de docentes, cada uno estuvo integrado por diez docentes de cada institución. La selección de estas instituciones fue intencional con el objetivo de realizar una comparativa entre un entorno de educación fiscal y uno de educación privada. Todos los docentes encuestados imparten clases en niveles de educación básica.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la encuesta a docentes de la Institución Educativa Coronel Osvaldo Vaca Lara y el Colegio Pachamama. A continuación, se presenta una gráfica para cada una de las instituciones encuestadas, en la cual se muestra la frecuencia con la que los docentes emplean diversas estrategias metodológicas.

Gráfico 1
Resultados Colegio PACHA MAMA

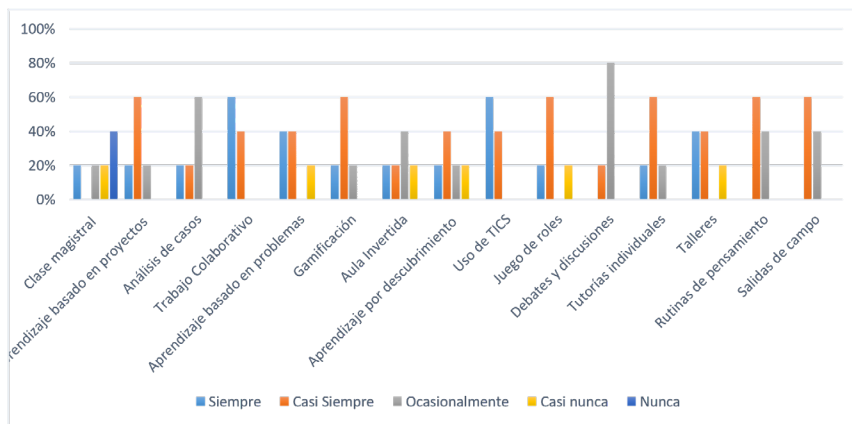
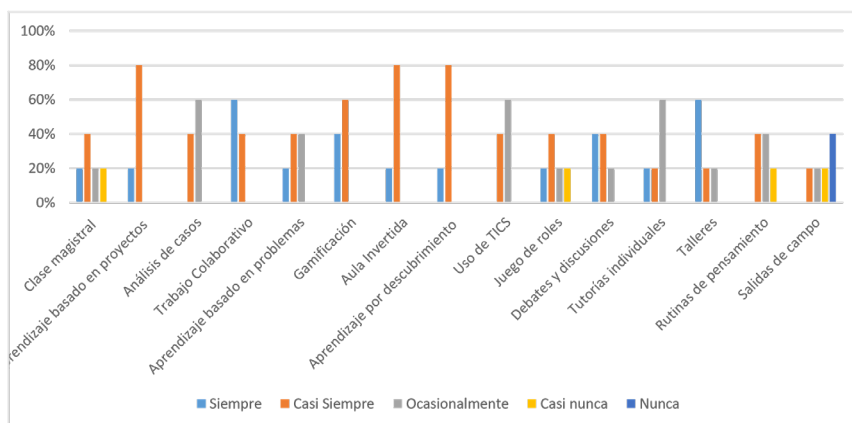


Gráfico 2
Resultados Institución Educativa Coronel Oswaldo Vaca Lara



Al comparar las gráficas de ambas instituciones, se identifican tanto similitudes como diferencias en el uso de estrategias metodológicas. En cuanto a las similitudes, se destaca que en ambas instituciones el uso de metodologías activas, como el trabajo en equipo, los talleres o el aprendizaje basado en proyectos, es frecuente. Esto refleja un enfoque pedagógico centrado en el estudiante y orientado a la construcción compartida del conocimiento. Además, en ambas instituciones se aprecia la incorporación de la tecnología mediante el uso de TIC, lo que sugiere un esfuerzo por integrar herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, también existen variaciones en cuanto a la frecuencia de la aplicación de ciertas estrategias, por ejemplo, el uso de TIC es mayor en el Colegio Pachamama, así como también lo es la frecuencia de salidas de campo. Estas variaciones sugieren que la disponibilidad de recursos puede influir en la elección y aplicación de estrategias metodológicas.

La siguiente pregunta está dirigida a conocer cuáles son los factores que los docentes consideran más importantes al momento de seleccionar las estrategias metodológicas para sus clases. Cada docente seleccionó tres factores de la lista a continuación.

Tabla 1
Pregunta estrategias metodológicas Colegio Pachamama

¿Qué factores considera más importantes al elegir las estrategias metodológicas para sus clases?	%
Los intereses de los estudiantes	100%
Los contenidos del programa	50%

Los recursos disponibles	25%
El tiempo disponible	50%
Las características del grupo	75%

Gráfico 3

Porcentajes pregunta estrategias metodológicas Colegio Pachamama

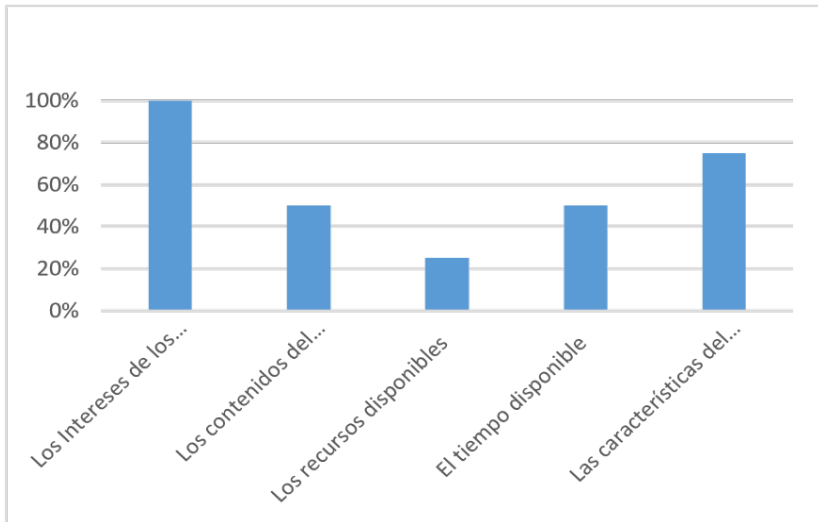
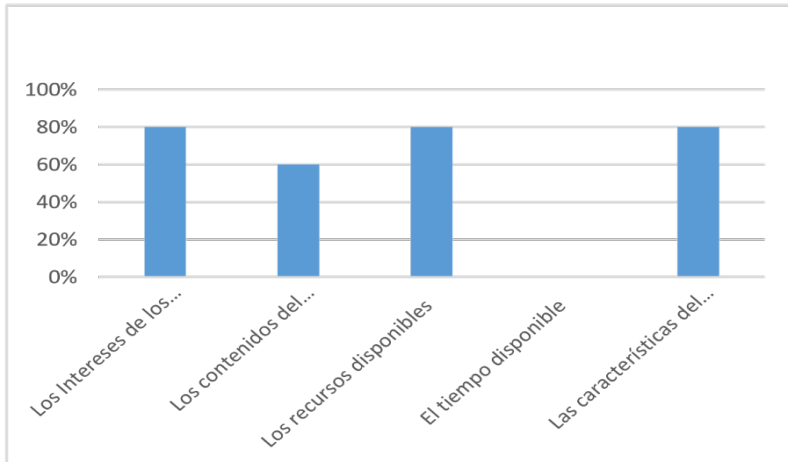


Tabla 2
*Pregunta estrategias metodológicas Institución
 Educativa Coronel Oswaldo Vaca*

¿Qué factores considera más importantes al elegir las estrategias metodológicas para sus clases?	%
Los intereses de los estudiantes	80%
Los contenidos del programa	60%
Los recursos disponibles	80%
El tiempo disponible	0%
Las características del grupo	80%

Gráfico 4
*Porcentajes pregunta estrategias metodológicas
 Institución Educativa Coronel Oswaldo Vaca*



El Colegio Pachamama da mayor prioridad a los intereses de los estudiantes (100%) y otorga una importancia intermedia al tiempo disponible (50%), mientras que los recursos disponibles tienen un peso menor (25%). Esto podría estar relacionado con el hecho de que dichos recursos son de fácil acceso en la institución, lo que permite a los docentes planificar con la seguridad de contar con lo necesario, y enfocar su atención en otros aspectos de su práctica pedagógica.

Por otro lado, en la Institución Oswaldo Vaca Lara, los recursos disponibles tienen más relevancia (80%), lo que refleja una preocupación constante por la disponibilidad de materiales. Esta situación podría limitar la implementación de ciertas estrategias o exigir una mayor creatividad por parte de los docentes para aprovechar los recursos disponibles. Además, los datos muestran que en esta institución se asigna mayor importancia a los contenidos del programa (60%), aunque el tiempo disponible no parece ser un factor relevante (0%).

En ambas instituciones, las características del grupo son un factor importante, con porcentajes similares (75%-80%), lo que indica que sugiere un enfoque inclusivo que se preocupa por las características y necesidades de sus estudiantes. Esta comparación refleja cómo cada institución prioriza diferentes factores para adaptar sus estrategias pedagógicas a sus contextos y recursos disponibles.

La siguiente pregunta de la encuesta está relacionada con la percepción docente respecto a la efectividad de las estrategias implementadas, su interés por recibir capacitación y el nivel de apoyo institucional que reciben.

Gráfico 5
Encuesta relacionada con la percepción docente Colegio PACHA MAMA

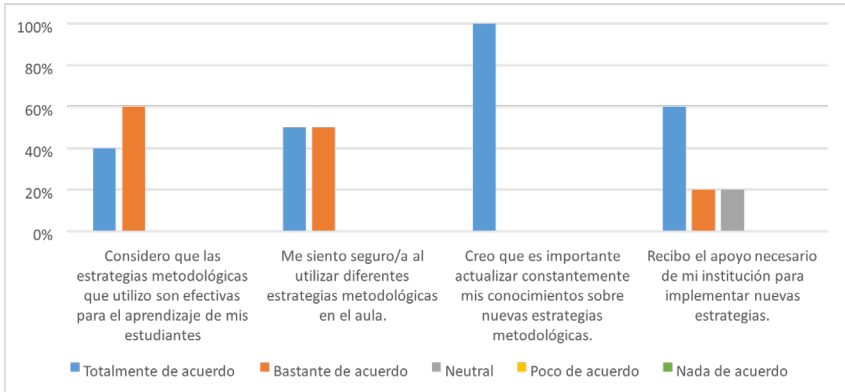
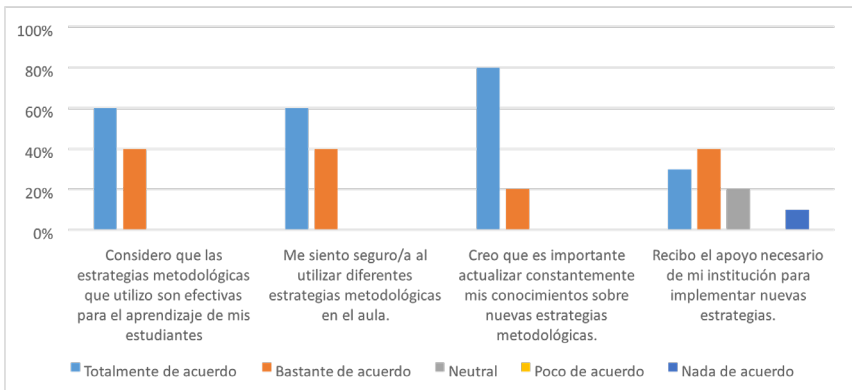


Gráfico 6
Encuesta relacionada con la percepción docente Institución Educativa Coronel Oswaldo Vaca Lara



En general, ambas instituciones muestran similitudes en cuanto a la importancia que otorgan a la actualización constante de sus conocimientos, lo cual demuestra el compromiso de los docentes con la mejora constante de su labor. Asimismo, los valores son similares en lo que respecta a la efectividad de las estrategias empleadas y a la confianza de los docentes en su implementación.

No obstante, se identifican diferencias en la percepción del apoyo institucional, siendo este mayor en el Colegio Pachamama, lo que podría sugerir desafíos adicionales en la implementación de estrategias metodológicas o en los procesos de innovación en la institución fiscal.

Respecto a las preguntas abiertas aplicadas en la encuesta, una de ellas fue: “¿Qué dificultades encuentra al implementar nuevas estrategias metodológicas en su práctica docente?” Las respuestas variaron entre las dos instituciones. En el Colegio Pachamama, los docentes coincidieron en que no disponen del tiempo suficiente para abarcar todos los contenidos curriculares, considerando que además trabajan con el programa de Bachillerato Internacional, PEP (Programa de Escuela Primaria) en el nivel de educación básica. Explicaron que, aunque buscan proporcionar una educación integral que abarque el desarrollo personal y la formación en valores, les resulta complejo equilibrar esta tarea con la cobertura de todos los contenidos curriculares, especialmente cuando intentan incorporar metodologías innovadoras.

Por otro lado, en la Institución educativa Coronel Oswaldo Vaca Lara, la principal preocupación gira en torno a los recursos. La falta de material didáctico y tecnológico limita la aplicación de nuevas estrategias metodológicas, lo que obliga a los docentes a planificar considerando la ausencia de ciertos recursos o a gestionarlos por su cuen-

ta. Además, señalaron la escasa colaboración de los padres de familia como un factor que complica el proceso de enseñanza y aprendizaje, afectando directamente la implementación eficaz de dichas estrategias.

La segunda pregunta abierta que se planteó fue: “¿Qué tipo de formación o capacitación le gustaría recibir para mejorar sus habilidades en el diseño y aplicación de estrategias metodológicas?” En este aspecto, ambas instituciones educativas mostraron coincidencias importantes. Los docentes manifestaron interés en recibir capacitación práctica sobre metodologías activas, atención a las necesidades educativas específicas el uso de TIC. Como elemento diferenciador, los docentes del Colegio Pachamama también solicitaron formación en la implementación de la inteligencia artificial en entornos educativos. Estas respuestas evidencian el compromiso de los docentes con la mejora continua de su práctica pedagógica, un compromiso que trasciende las limitaciones de recursos y se enfoca en su desarrollo profesional para brindar una educación de mayor calidad.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que la disponibilidad de recursos es un factor clave que influye en la práctica docente. La mayor accesibilidad a recursos físicos y digitales facilita la implementación de estrategias metodológicas innovadoras, como se observa en el Colegio Pachamama, donde los docentes consideran incluir la inteligencia artificial en sus entornos educativos. No obstante, los recursos no son el único elemento determinante. En la Institución Educativa Coronel Oswaldo Vaca Lara, los docentes señalaron que la falta de apoyo tanto por parte de las autoridades como de los padres

de familia representa un obstáculo significativo en el proceso de aprendizaje.

Este hallazgo resalta la importancia de dos aspectos fundamentales del proceso educativo: el entorno del estudiante y su contexto familiar, así como también las condiciones laborales en las que se desenvuelve el docente. En este último aspecto, factores como la eficacia de los procesos administrativos, el clima institucional y la convivencia entre colegas pueden incidir directamente en los resultados de aprendizaje. Lo que confirma la importancia de que los procesos de aprendizaje deben ser integrales y promover experiencias significativas, adaptadas al contexto y necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, en el Colegio Pachamama, a pesar de contar con amplios recursos tanto físicos como digitales, los docentes enfrentan un desafío diferente: la falta de tiempo para cubrir todos los contenidos curriculares de manera significativa, especialmente considerando las exigencias del Programa de Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional. Esta situación evidencia que, aunque los recursos facilitan la innovación pedagógica, otros factores pueden restringir su plena implementación.

De igual manera es importante destacar que, a pesar de las diferencias de ambos contextos, se observa un fuerte compromiso de los docentes con sus estudiantes. Aunque una institución cuente con menos recursos, los docentes demuestran creatividad y flexibilidad para ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, este esfuerzo no debe ser idealizado ni visto como una situación a largo plazo. En lugar de adaptarse a la falta de herramientas, es fundamental garantizar que todos los estudiantes, tanto de escuelas públicas como privadas, tengan

acceso a una educación equitativa, así como también todos los docentes puedan trabajar en condiciones dignas.

Finalmente, esto nos invita a reflexionar sobre la educación como una inversión esencial para el país. En consecuencia, el Estado debe priorizar mejoras en la educación para reducir la brecha entre instituciones públicas y privadas, garantizando una educación pública, gratuita y de calidad, con igualdad de oportunidades para todos.

Referencias bibliográficas

- Benalcázar, M. (2017). Educación privada versus educación pública en el Ecuador. *Revista Publicando*, 4(11).
- Colegio Pachamama. (2024). *Colegio Pachamama*. <https://pachamama.edu.ec/>
- Guacho, B. (2020). *Institución Educativa “Coronel Oswaldo Vaca Lara”*. <https://vacalara.com/historia-de-la-institucion-educativa-coronel-oswaldo-vaca-lara/>
- Rossi, D., y Gago, L. (2020). La diferencia del estrés docente en escuelas públicas y privadas del Gran Buenos Aires. *Revista de Educación*, 49-64.

Aprendizaje servicio en la prevención de la violencia **Service learning in violence prevention**

Verónica Mantilla

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra

Kevin Jaramillo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra

Mercy Noguera

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ibarra

Resumen

El logro de aprendizajes significativos en los diferentes niveles educativos, especialmente en educación superior, constituye un desafío acuciante en Ecuador y, en general, en América Latina. Para afrontarlo, se han implementado las denominadas metodologías activas, siendo la de Aprendizaje-servicio (ApS) una de las alternativas que mejor responde a la confluencia de las funciones sustantivas en la academia. El presente informe sistematiza la experiencia de aplicación de dicha metodología desde un punto de vista didáctico, utilizando además el método de análisis comparativo en el marco de una investigación-acción. El objetivo fue vincular el aprendizaje de la asignatura Teoría del Estado con la participación en un proyecto que tenía como objetivo la prevención de la violencia en la parroquia rural La Esperanza, del cantón Ibarra. Al finalizar el período académico, se evidenció un mayor nivel de adquisición en los resultados de aprendizaje en los estudiantes del paralelo A, donde se aplicó el proyecto de ApS, tomando como

referencia la media aritmética, en comparación con el paralelo B, en el que se utilizaron estrategias metodológicas de diferente índole. A raíz de este proyecto, el socio comunitario y la PUCEI fortalecieron los lazos de colaboración, dejando abierta la posibilidad de continuar realizando más proyectos conjuntos.

Palabras clave: aprendizaje activo, violencia de género, desarrollo comunitario, política social, innovación educacional

Abstract

Achieving meaningful learning at various educational levels, especially in higher education, constitutes one of the most pressing challenges in Ecuador and Latin America. To address this, active methodologies, specifically Service-Learning (SL), have been implemented, as it stands out as one of the alternatives that best aligns with the core functions of academia. In the present study, the mentioned methodology was used from a didactic perspective, along with the comparative analysis method within the framework of action research. The goal was to connect the learning outcomes of the Theory of the State course with participation in a violence prevention project in La Esperanza, a rural parish in the Ibarra canton. By the end of the academic period, students in parallel A demonstrated a higher level of acquisition of their learning outcomes, with reference to the arithmetic mean, where the SL project was implemented, in contrast to parallel B, where SL was not used. Through this project, the community partner and PUCEI (Pontifical Catholic University of Ecuador) strengthened their collaborative ties leaving open the possibility of continuing to develop SL projects with similar joint initiatives.

Keywords: active learning, gender violence, community development, social policy, educational innovation

Introducción

La violencia de género contra la mujer y contra los miembros del núcleo familiar constituye una problemática reconocida a nivel mundial, y Ecuador no es la excepción. Son los Estados quienes deben tomar las acciones afirmativas correspondientes a fin de prevenir y erradicar la violencia en sus diferentes formas. Esto conlleva analizar la importancia de las diferentes funciones del Estado y su estructuración para cumplir sus fines.

En el caso ecuatoriano, datos actualizados, emitidos desde la Fiscalía General del Estado (FGE), evidencian la incidencia de casos denunciados en el cantón Ibarra. Solo en el año 2022 y los meses transcurridos de 2023, se reportan 88 casos de violencia física, 843 de violencia psicológica y 16 de violencia sexual (FGE, 2023). Estas cifras confirman que la problemática persiste, aunque se ha registrado una ligera disminución en comparación con el 2021. No obstante, es importante considerar que estos datos solo reflejan los casos que han sido judicializados. En tal sentido, es previsible que existan muchos más casos no denunciados, ya sea por desconocimiento de las gestiones e instituciones a las que se puede acudir o también por la normalización errónea de estas conductas, o en el caso de menores de edad, por la coacción ejercida por los agresores o el temor a causar escándalos familiares.

Al respecto, la legislación vigente ecuatoriana reconoce que la sociedad civil, el sector privado y la academia son actores clave dentro

del modelo de prevención de la violencia de género (Sistema Nacional de prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres, 2021, p. 34). Esto refleja la necesidad de que las instituciones de educación superior (IES) también contribuyan activamente a la solución de esta problemática.

Por ello, desde la asignatura Teoría del Estado se implementó un proyecto basado en la metodología de aprendizaje-servicio (ApS), con el propósito de articular procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en una sola iniciativa. El proyecto se enfocó en grupos vulnerables del cantón Ibarra, parroquia de la Esperanza, una zona con alta incidencia de violencia contra la mujer y los miembros del núcleo familiar.

Revisión de la literatura

La violencia de género, según la legislación vigente en Ecuador, se define como: “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause o no muerte, daño y/o sufrimiento físico, sexual o psicológico, económico o patrimonial, gineco-obstétrico a las mujeres, tanto en el ámbito público como en el privado” (Ley Orgánica Integral para Prevenir y erradicar la violencia contra la mujer, 2018, art. 4). A partir de esta definición, es importante comprender que las conductas que pueden generar el cometimiento de violencia de género pueden ser muchas, desde formas de agresión evidentes como la física o sexual, hasta aquellas que son más difíciles de identificar, como la económica, patrimonial o psicológica. También se incluyen conductas discriminatorias, como la violencia gineco-obstétrico, y el femicidio, como su consecuencia más extrema.

Según la Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres, realizada en el 2019, 65 de cada 100 mujeres en Ecuador han sufrido algún tipo de violencia de género, siendo las mujeres afroecuatorianas e indígenas las más afectadas (INEC, 2019). Esta situación responde a una “confluencia de factores, como el racismo, el sexismo y la pobreza, combinados con las desigualdades estructurales e institucionales emanadas de ellos, así como violaciones de derechos humanos relacionadas con sus territorios y los recursos naturales que contienen” (CIDH, 2017, sp).

En ese sentido, la intervención del Estado es crucial para generar los mecanismos y herramientas suficientes que garanticen la protección de los derechos de las mujeres, especialmente el derecho a una vida libre de violencia, consagrado en la Constitución de la República del Ecuador, artículo 66. Por ende, es fundamental que, desde la asignatura de Teoría del Estado, se pueda identificar el papel fundamental que juega el Estado desde sus funciones para coadyuvar a una sociedad libre de violencia de género.

En el plano didáctico, este proyecto se fundamenta en la aplicación de la metodología aprendizaje-servicio (ApS). Esta cuenta con una trayectoria de alrededor de un siglo, que evidencia su eficacia en varios países de los cinco continentes. En Latinoamérica, naciones como Argentina, México y Chile han acumulado experiencias valiosas en educación superior, y actualmente brindan asesoría a aquellas instituciones que están comenzando a implementarla en la región.

La metodología ApS “es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje con servicio a la comunidad en proyectos educativos que promueven una transformación social” (Gómez y Martínez-Odría, 2017, p.17). En el ámbito formativo, esta metodología es

de una naturaleza excepcional, pues no solo permite a los estudiantes adquirir contenidos curriculares, sino también generar habilidades blandas como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y empatía. A su vez, ofrece a los docentes oportunidades para trabajar de forma interdisciplinaria, sinérgica y comprometida con la realidad social en la que intervienen.

“La puesta en marcha del Proyecto de APS, permite que los alumnos se interesen por actividades de carácter comunitario al mismo tiempo que aprenden contenidos curriculares del nivel educativo al que pertenecen, posibilitando la formación de la ciudadanía activa” (Pérez y Ochoa, 2017, p. 181).

Este proyecto permitió evidenciar que la aplicación de metodologías activas de aprendizaje contribuye a mejores procesos y experiencias significativas, a la vez que aporta a la solución de una problemática a nivel nacional.

Materiales y métodos

El método de investigación aplicado fue el de análisis comparativo, ya que se consideraron como población a dos cursos de la asignatura Teoría del Estado. En el grupo denominado paralelo A, compuesto por 32 estudiantes, se implementó la metodología de aprendizaje-servicio, con un enfoque en analizar el papel crucial de la estructuración y funciones del Estado en la prevención de la violencia de género en la parroquia de La Esperanza. Por su parte, el grupo 2, denominado paralelo B, con 30 estudiantes, se aplicaron otro tipo de estrategias de aprendizaje, aunque sin seguir una opción metodológica específica.

Para el proceso de aprendizaje, se utilizó la metodología acti-

va de aprendizaje-servicio, que permitió a los estudiantes afianzar los conocimientos de la materia mediante la transferencia, así como un análisis de la legislación vigente en materia de protección, prevención, erradicación y sanción de la violencia de género.

El presente estudio se llevó a cabo en cuatro fases, correspondientes a los pasos propios de la aplicación de la metodología ApS: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. En la fase de diagnóstico se realizó un grupo focal el jueves 25 de mayo de 2023 con las autoridades del GAD parroquial (presidente, intendente, miembros de la policía y los líderes-representantes de los barrios que conforman la parroquia). Luego de identificar la principal necesidad en el ámbito de protección de derechos, se dio paso a la fase de planificación, en la cual se diseñaron talleres de concienciación, desarrollados los meses de junio y julio. Los estudiantes planificaron e impartieron los talleres bajo la supervisión de los cuatro docentes a cargo. La fase de evaluación y cierre se realizó en el mes de agosto.

Resultados y discusión

Es importante señalar que el conocimiento adquirido, según el análisis de los resultados de aprendizaje (RDA) obtenidos en cada una de las parciales, refleja que el grupo en el que se aplicó la metodología de aprendizaje-servicio presenta un mejor promedio. No obstante, deben considerarse otros factores que también inciden en el rendimiento académico, como la dedicación individual de los estudiantes.

Tabla 1

Cuadro comparativo de notas en los RDA

Ponderación RDA grupo A	Ponderación RDA grupo B
Promedio I Parcial: 34,86/50 puntos.	Promedio I Parcial: 32,44/50 puntos.
Promedio II Parcial: 39,88/50 puntos.	Promedio II Parcial: 38,24/50 puntos.
Promedio III Parcial: 37,92/50 puntos.	Promedio III Parcial: 34,57/50 puntos.

Tabla 2

Cuadro comparativo de Resultados de Aprendizaje por paralelos

Resultados de aprendizaje	Paralelo A	Paralelo B
1. Explica el significado del estado, sus elementos y las funciones que desempeña.	Desde la teoría, conocen los elementos y las funciones que cumple el Estado ecuatoriano. Además, conocen cómo, mediante su estructura, deben crear instituciones y mecanismos para cumplir sus fines. En este caso, la prevención de la violencia de género.	Desde la teoría, conocen los elementos y las funciones que cumple el Estado ecuatoriano.

<p>2. Identifica las atribuciones normativas y políticas de cada función del Estado y cómo éstas interactúan para la creación, interpretación y aplicación del Derecho.</p>	<p>Verifican que el Estado, desde cada una de sus cinco funciones establecidas en la CRE, crean, modifican, aplican o derogan leyes para la aplicación del derecho, desde análisis de casos prácticos reales. Además, pudieron evidenciar, cómo las instituciones derivadas de las diferentes funciones del Estado (Gad Parroquiales, FGE, Defensoría Pública, Defensoría del Pueblo, etc.), deben vincularse y regularse entre sí para atender a la necesidad de prevenir y erradicar la violencia de género.</p>	<p>Verifican que el Estado, desde cada una de sus cinco funciones establecidas en la CRE, crean, modifican, aplican o derogan leyes para la aplicación del derecho, desde análisis de casos prácticos reales.</p>
<p>3. Analiza el proceso histórico de conformación del estado, con los elementos que dan forma a la concepción del estado moderno.</p>	<p>Analizan formas pre estatales y teorías naturales, contractuales, económicas, sociales, estructurales para comprender la creación del estado moderno. Adicionalmente, conocen el proceso histórico que dan paso a instituciones patriarcales y de violencia en el país, cuya base radica aún en nuestros pueblos, comunidades y nacionalidades.</p>	<p>Analizan formas pre estatales y teorías naturales, contractuales, económicas, sociales, estructurales para comprender la creación del estado moderno.</p>

<p>4. Reconoce los distintos tipos de estado y sus diferencias estructurales, de acuerdo a su conformación y sus fundamentos normativos y teóricos.</p>	<p>Conocen sobre las diferencias entre formas de estado y sistemas de gobierno. Analizan los diferentes tipos de Estado como: Estado absoluto, Estado liberal, Estado de Bienestar, Estado de Derecho y Estado de Derechos y Justicia.</p>	<p>Conocen sobre las diferencias entre formas de estado y sistemas de gobierno. Analizan los diferentes tipos de Estado como: Estado absoluto, Estado liberal, Estado de Bienestar, Estado de Derecho y Estado de Derechos y Justicia.</p>
<p>5. Describe los elementos del estado constitucional de derechos y justicia y su aplicación dentro de la estructura política y jurídica del estado ecuatoriano.</p>	<p>Verifican como en un Estado constitucional de derechos y justicia todo poder, público y privado, está sometido a los derechos. Comprenden, además, cómo la estructura política y jurídica debe responder a las necesidades de la sociedad. Además, evidencian cómo el modelo de estado debe responder a políticas, herramientas y mecanismos idóneos para la prevención y erradicación de la violencia de género.</p>	<p>Verifican como en un estado constitucional de derechos y justicia todo poder, público y privado, está sometido a los derechos. Comprenden, además, cómo la estructura política y jurídica debe responder a las necesidades de la sociedad.</p>

Si bien ambos cursos cumplieron con los resultados de aprendizaje, en lo que respecta al grupo del Paralelo A, los conocimientos adquiridos durante el semestre fueron significativamente más profundos. Además de comprender los fundamentos teóricos, los estudiantes pudieron verificar cómo el Estado ecuatoriano debe, a través de sus funciones (o poderes), dotar de los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de la sociedad, en base a una problemática detectada, en este caso, la violencia basada en género.

Desde una perspectiva cuantitativa, se verificó un mejor desempeño en cuanto a resultados de aprendizaje en el paralelo A. No obstante, lo más importante radica en las conclusiones manifestadas por los estudiantes en sus informes finales, presentados como parte del examen final. La mayoría de ellos manifestó una opinión positiva respecto a los aprendizajes obtenidos: catalogaron la experiencia como altamente significativa y expresaron que despertó en ellos un sentido de compromiso por la defensa de la dignidad humana, la prevención del uso de sustancias como alcohol y drogas, factores determinantes en la violencia, el rechazo del sistema patriarcal que propicia distintas formas de agresión, así como una mayor conciencia sobre la importancia de los derechos constitucionales y la opción de acudir a diferentes instancias legales encaminadas a brindar soluciones desde el marco jurídico ecuatoriano.

Es fundamental valorar la experiencia no solo desde parámetros estadísticos, sino desde un profundo análisis y reflexión de la problemática (Higuera y otros, 2023, p. 162), que permita asumir una postura crítica y, sobre todo, propositiva frente a la búsqueda de soluciones factibles y comprometidas. Estos elementos, aunque más intangibles, pueden ser evaluados desde un enfoque interpretativo.

Conclusiones

La violencia es un problema generalizado en nuestro país y se manifiesta en múltiples formas. Sin embargo, la que afecta a las mujeres, por su condición de género, es significativamente más preocupante. En muchos casos, se produce más de una vulneración de derechos, acompañada de situaciones de discriminación asociadas a la pobreza, la pertenencia étnica o la discapacidad.

La correcta aplicación de la metodología aprendizaje-servicio permite una mejor adquisición de los resultados de aprendizaje y competencias de carácter blandas. Los datos obtenidos verifican que, en el paralelo A, donde se ejecutó el proyecto, los contenidos y experiencias son cualitativa y cuantitativamente superiores a los del paralelo B, donde no se optó por esta metodología.

La ejecución de un proyecto de aprendizaje-servicio requiere de la implicación efectiva del socio comunitario. Cuando esta no se concreta, de forma comprometida, por diferentes motivos, los objetivos del proyecto no se cumplen a cabalidad.

El diseño, la implementación y la evaluación de un proyecto de aprendizaje-servicio demanda una mayor dedicación por parte del profesorado a cargo. Por esta razón, debería considerarse la posibilidad de asignar horas específicas en el componente de docencia y/o investigación, para quienes lideran estas iniciativas.

El consumo de sustancias estupefacientes y el alcohol es un factor determinante en el estallido de cuadros de violencia. Por ello, es menester continuar abordando esta problemática mediante talleres y otras estrategias educomunicacionales que fortalezcan la concienciación tanto individual como comunitaria.

Referencias bibliográficas:

- Fiscalía General del Estado. (2023). *Reporte de noticias de delitos de trata de violencia basada en género en Imbabura*.
- GAD Parroquial Rural La Esperanza. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Parroquia “La Esperanza”*. <https://www.imbabura.gob.ec/phocadownloadpap/K-Planes-programas/PDOT/Parroquial/PDOT%20LA%20ESPERANZA.pdf>
- Gómez, I. y Martínez-Odría, A. (2017). Aprendizaje–Servicio. Oportunidad para la Pastoral Educativa. *Revista Pastoral Juvenil*. 529, 17-18. <https://rpj.es/wp-content/uploads/2020/07/RPJ-n%C2%BA-529-Aprendizaje-Servicio-Oportunidad-para-la-pastoral-educativa-Isabel-G%C3%B3mez-Villalba-1.pdf>
- Goyas, L., Zambrano, S. y Espino, I. (2018). Violencia contra la mujer y regulación jurídica del femicidio en Ecuador. *Revista de investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, 12(23), 129-150
- Higuera, E., Erazo, M y Corrales, C. (2023). *Pensar, vivir y hacer la Educación: visiones compartidas* (Vol. 4). Centro de Publicaciones PUCE.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2019). *Encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres* (ENVIGMU) *Boletín técnico*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Violencia_de_genero_2019/Boletin_Tecnico_ENVIGMU.pdf

Registro Oficial. (2018). *Ley Orgánica Integral para Prevenir y erradicar la violencia contra la mujer*. https://www.igualdad.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2018/05/ley_prevenir_y_erradicar_violencia_mujeres.pdf

Subsecretaria de Prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres, niños, niñas y adolescentes. (2021). *Modelo de gestión del Sistema Nacional de prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres*. <https://www.derechoshumanos.gob.ec/wp-content/uploads/2021/03/Modelo-de-Gestion-del-Sistema-Nacional-de-Prevencion-de-la-Violencia-contra-las-Mujeres.pdf>

**Cultura Investigativa de la Facultad de Ciencias de la
Educación de la Pontificia Universidad
Católica del Ecuador – Quito**
**Research Culture of the Faculty of Education Sciences
of the Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito**

Luz Germania Espinosa Chiriboga
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

La cultura investigativa es una cualidad indispensable en una institución de educación superior. No se trata únicamente de disponer de departamentos propicios para este fin, sino de integrar la investigación y la innovación en las actividades regulares de enseñanza y aprendizaje de grado y posgrado, así como en otras funciones propias de una universidad, tales como programas de vinculación con la comunidad y proyectos sociales. El presente artículo plantea como objetivo describir la cultura de investigación en la PUCE-Quito, lo cual se logra a partir de la identificación y medida de políticas, programas y demás elementos relacionados, y su contraste con referentes teóricos. La metodología planteada fue un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo, diseño no experimental, transaccional y de campo. El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado, y la muestra fue no probabilística por cuotas. Los resultados señalan que, en la PUCE-Quito, la cultura investigativa presenta una base sólida en cuanto a la motivación y la capacidad para llevar a cabo investigaciones bibliográficas. Sin embargo, se identifican debilidades en el aprovechamiento de recursos

especializados, en el desarrollo de habilidades para la investigación de campo y en la integración efectiva de la investigación en la práctica académica diaria.

Palabras clave: cultura científica, investigación científica, universidad, educación superior

Abstract

A research culture is an indispensable quality in an higher education institution. It is not only a matter of having departments conducive to this purpose, but also of integrating research and innovation into regular undergraduate and graduate teaching and learning activities, as well as into other core university functions, such as community outreach programs and social projects. This article aims to describe the research culture at PUCE-Quito, achieved through identification and measurement of policies, programs and other related elements, and their contrast with the theoretical references. The proposed methodology was quantitative, descriptive in scope, with a non-experimental, cross-sectional and field-based design. The instrument used was a structured questionnaire and the sample was non-probabilistic-quota-based. The results show that PUCE-Quito demonstrates strong research capabilities, with a solid foundation in both motivation and the ability to carry out bibliographic research. However, weaknesses were identified in the use of specialized resources, in the development of research skills, and in the effective integration of research into daily academic practice.

Keywords: scientific culture, scientific research, university, higher education

Introducción

El desarrollo de la humanidad en general, y de la civilización en particular, ha estado íntimamente relacionado con la investigación y la innovación desde sus inicios. Desde la prehistoria, inventos como el fuego, los utensilios de piedra, la rueda, el calendario, el reloj solar, el ábaco, el papel, entre otros, forman una línea cronológica de descubrimientos en inventos que corre paralela al progreso social (Beazley, 2002).

No obstante, autores como Benet (2018) señalan que durante los dos últimos siglos, la sociedad mundial ha sido testigo de una multiplicación inédita de los procesos de investigación, invención e innovación debido a la coyuntura de circunstancias socio-económicas y tecnológicas en países desarrollados, principalmente en Occidente (Moebio, 2007). A partir de la mitad de este período aproximadamente, las universidades empezaron a involucrarse activamente en procesos de investigación (Atkinson, 2007). Desde entonces, su protagonismo en el campo de la investigación ha aumentado ostensiblemente, hasta el punto de integrarse transversalmente al perfil organizacional que tiene la institución de educación superior moderna, y a la que habrá de referirse de ahora en adelante como IES.

Actualmente, no se trata únicamente de la implementación de departamentos de investigación, de fortalecer un acervo epistemológico o de la consabida relación entre planificación educativa y planificación socioeconómica nacional. Las universidades se han convertido en el vínculo más importante entre la producción científica y la sociedad, fenómeno que ha permitido la democratización progresiva de elementos de índole científica en la cultura general; no solo en cuanto a contenidos, sino también en relación con principios y paradigmas, como

el respaldo científico como referencia de certeza para la argumentación o el método científico como paradigma para indagaciones y construcciones teóricas y prácticas.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Quito tiene la responsabilidad de formar profesionales de la educación altamente capacitados y comprometidos con la generación de conocimiento. En este contexto, la Facultad de Ciencias de la Educación juega un papel fundamental. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, existe un consenso generalizado sobre la necesidad de fortalecer la cultura investigativa en esta unidad académica.

El problema central radica en la brecha entre la importancia teórica que se otorga a la investigación y su efectiva implementación en las prácticas docentes y estudiantiles. Si bien existe un reconocimiento del valor de la investigación, este no se encuentra suficientemente integrado en la vida académica cotidiana. Esto se manifiesta en diversos aspectos como la limitada participación de docentes y estudiantes en proyectos de investigación, la escasez de publicaciones científicas y la falta de vinculación entre la investigación y la resolución de problemas reales del contexto educativo.

Fortalecer la cultura investigativa es una tarea de vital importancia por diversas razones. En primer lugar, la investigación constituye un pilar fundamental en la formación integral de los futuros docentes. Al involucrarse en procesos investigativos, los estudiantes desarrollan habilidades críticas, analíticas y creativas, fundamentales para enfrentar los desafíos de un contexto educativo en constante evolución. Además, la investigación fomenta una actitud de cuestionamiento y una búsqueda de soluciones innovadoras, necesarias para mejorar la práctica docente.

En segundo lugar, la generación de conocimiento a través de la investigación es indispensable para el avance de la disciplina. Los resultados de las investigaciones educativas contribuyen a enriquecer el cuerpo teórico existente, identificar nuevas problemáticas y proponer soluciones basadas en evidencia. De esta manera, la investigación se convierte en un motor de transformación y mejora continua de la educación.

En tercer lugar, una cultura investigativa sólida favorece la actualización de los conocimientos de los docentes, lo cual es fundamental para garantizar la calidad de los programas académicos. Al estar involucrados en actividades de investigación, los docentes se mantienen al día en las últimas tendencias y avances en el campo de la educación, lo que les permite ofrecer a sus estudiantes una formación más actualizada y relevante.

En otros términos, la investigación educativa puede generar un impacto positivo en la sociedad al abordar problemáticas relevantes y proponer soluciones prácticas. Al vincular la investigación con las necesidades del contexto educativo ecuatoriano, es posible contribuir a mejorar la calidad de la educación en el país y a formar ciudadanos más críticos, informados y participativos.

Revisión de la literatura

Rol y relevancia de la cultura investigativa en las instituciones de educación superior

Se ha observado una progresiva inclusión de competencias investigativas dentro del perfil profesional de todas las carreras, lo que convierte a la investigación en una dimensión propia del quehacer universitario, tanto dentro como fuera de las aulas y laboratorios. Esta inclusión ha dado lugar a la consolidación de una auténtica cultura de la investigación. Ahora, al diseccionar la anatomía de dicha cultura, se identifican dos nódulos esenciales: la investigación formal y la investigación formativa.

Valencia y Ferrer (2019) afirman:

“La capacidad académica y formativa de una universidad está en función de su capacidad científica, es decir, en función de su capacidad de construir nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva la universidad desarrolla ambos criterios, tanto la investigación básica científica como tal como o la investigación aplicada o tecnológica que son productores de conocimiento y la investigación formativa asociada a la estrategia de enseñanza aprendizaje (p. 25).

La investigación, en sentido estricto, ya sea básica o aplicada, se desarrolla en centros formales de investigación dentro de una IES. Al darse en el contexto físico de una universidad, esta actividad es valiosa no solo porque brinda la oportunidad de involucrar a estudiantes en procesos investigativos profesionales, sino también porque el conocimiento producido es susceptible a ser transmitido casi inmediatamente hacia la esfera académica y, desde allí, al resto de la sociedad (Peña, Pilar, & Guido., 2018). Esto significa que se evitan los filtros convencionales que suelen aplicarse cuando la investigación proviene de centros privados con agendas específicas.

Sin embargo, es la investigación formativa la que juega un papel más protagónico dentro de la formación y despliegue de la cultura investigativa universitaria. En las últimas décadas, se ha enfatizado la necesidad de incorporar competencias investigativas en los profesionales universitarios. Dado que las carreras universitarias guardan una relación intencional con las demandas e intereses sociales, la competencia investigativa resulta de enorme pertinencia puesto que “permite a los egresados brindar soluciones a problemas profesionales desde una concepción científica e investigativa” (Peña et al., 2018, p. 100).

En efecto, el desarrollo de la competencia investigativa en los estudios superiores promueve el uso continuo de la investigación y de los principios científicos como práctica permanente en el ulterior ejercicio de las diferentes profesiones. Esto conlleva innumerables y diversos beneficios, como mayor calidad de desempeño, actualización permanente y una mayor diversidad de recursos, por mencionar unos pocos. Según (Guerra, 2017), las universidades deben desplegar su función de investigación atendiendo a dos elementos clave: la formación para la investigación y la investigación formativa. El primer concepto hace referencia a enseñar y aprender a investigar en el sentido estricto, con miras a realizar investigaciones formales en centros especializados dentro o fuera de la IES.

Por su parte, la investigación formativa se contempla dentro de las estrategias metodológicas en los planes de estudios, y forma parte del proceso de profesionalización en toda carrera. En este sentido, Cebrián de la Sera (2005) sostiene que resulta imprescindible “saber buscar información, seleccionar la información relevante y de calidad, saber recuperarla, almacenarla, organizarla y hacerla significativa (p.19)”. Una IES con una adecuada cultura investigativa se caracteriza por prácticas sólidas y continuas en ambas dimensiones.

Actualmente, fortalecer la cultura investigativa ya no solo es un ideal científico-académico, sino un objetivo explícito en las normativas de educación superior a nivel nacional e internacional. En el caso de Ecuador, el artículo No. 13 de la Ley Orgánica de la Educación Superior establece que una de las funciones de las IES el “fortalecer el ejercicio y desarrollo de la docencia y la investigación científica en todos los niveles y modalidades del sistema” (Consejo de Educación Superior [CES], 2018).

Dimensiones de la cultura investigativa

Para medir la cultura investigativa, fue necesario realizar una revisión bibliográfica que permitiera identificar sus principales dimensiones. Como síntesis de este análisis, se presenta la Tabla 1, que resumen los enfoques teóricos más relevantes.

Tabla 1
Dimensiones de la cultura investigativa

Autores	Dimensiones
Cuellar, et al, (2021).	Habilidades investigativas
	Motivación para la investigación
	Manejo de recursos disponibles para la investigación
Dávila, (2020) citando Hanover Research (2014)	Objetivos claros y el liderazgo
	Formación y apoyo
	Centros de investigación
	Reconocimientos de la investigación
	Fomento de la colaboración
Berrocal Villegas (2022).	Inversión de tiempo y dinero
	Actitud investigativa
	Concepción investigativa del currículo
	Gestión investigativa
Chiri et al. (2023)	Comunicación investigativa,
	Formación investigativa
	Competencia investigativa
	Actividad investigativa

Meregildo et al. (2023).	Conocimiento de la normatividad que orienta hacer investigación
	Compromiso para la investigación
	Ética en la investigación
	Motivación e interés por adquirir conocimiento
	Motivación e interés por realizar investigación científica
	Motivación e interés por participar en eventos científicos, usar recursos y difundir conocimiento

Una vez identificados los autores de referencia, se considera pertinente adoptar la postura de Cuellar, et al. (2021). A partir de dicha perspectiva, se plantean los resultados del presente estudio, organizados entorno a tres dimensiones fundamentales de la cultura investigativa: habilidades investigativas, motivación para la investigación y manejo de recursos disponibles para la investigación.

Materiales y métodos

El presente artículo empleó una metodología de enfoque cuantitativo, ya que, si bien la cultura de investigación es un concepto complejo, puede ser medida a través de indicadores específicos. Este enfoque permite asignar valores numéricos a dichos indicadores, facilitando su análisis estadístico y objetivo. Además, los resultados obtenidos a partir de un cuestionario estructurado pueden generalizarse a una población más amplia, lo que permitirá tener una visión general de la cultura de investigación en la universidad.

Por otra parte, el alcance del estudio es descriptivo, puesto que pretende caracterizar de manera precisa una situación o fenómeno en un momento determinado. En este caso, se pretende conocer el estado actual de la cultura investigativa en la institución universitaria, lo que permitirá identificar fortalezas y debilidades. En cuanto al diseño metodológico, este fue no experimental y de campo, debido que la variable en estudio se observa tal como se presenta en la realidad, sin manipulación alguna, y los datos se obtienen directamente de los participantes. Asimismo, el diseño fue transaccional, ya que la recolección de información se realiza en un momento específico.

La técnica empleada fue la encuesta, y el instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado, diseñado conforme las dimensiones previamente identificadas de la cultura investigativa. Este tipo de instrumento garantiza uniformidad en la formulación de preguntas a todos los participantes, lo que facilita la comparación de las respuestas y el posterior análisis cuantitativo. El cuestionario fue sometido a validación por juicio de expertos y también se comprobó su confiabilidad.

La muestra estuvo constituida por dos grupos de interés: estudiantes y docentes de pregrado y posgrado de la PUCE. En el caso de los estudiantes, se seleccionó una muestra de 400 individuos. El 50% de esta muestra corresponde a carreras cuya naturaleza o tradición las liga directamente a la investigación, tales como Biología, Química, Física, Ingenierías o Ciencias Sociales. El otro 50% de la muestra se dividió equitativamente entre las carreras restantes. Dentro de ambos segmentos, se garantizó una proporción equitativa del 50% de participación de estudiantes de niveles medios o superiores de grado o pregrado, donde la investigación es más habitual y formal, y el 50% restante de manera indistinta en los niveles inferiores.

Para la selección de los participantes se empleó un muestreo no probabilístico por cuotas y de juicio, con el objetivo de incluir de incluir a representantes de la mayor cantidad posible de segmentos poblacionales dentro de la universidad.

Fases de la investigación

Esta investigación se realizó en tres momentos principales. En una primera etapa, se llevó a cabo una investigación bibliográfica orientada a caracterizar la cultura investigativa en instituciones de educación superior. Para ellos, se consideraron variables científicas y sociológicas tanto universales como contextuales, con el fin de establecer un perfil idóneo y realista del concepto. A partir de este perfil se definieron indicadores específicos, que constituyeron la base para la segunda fase del estudio. Finalmente, la tercera etapa, se procedió al análisis de la información obtenida al tabular los datos.

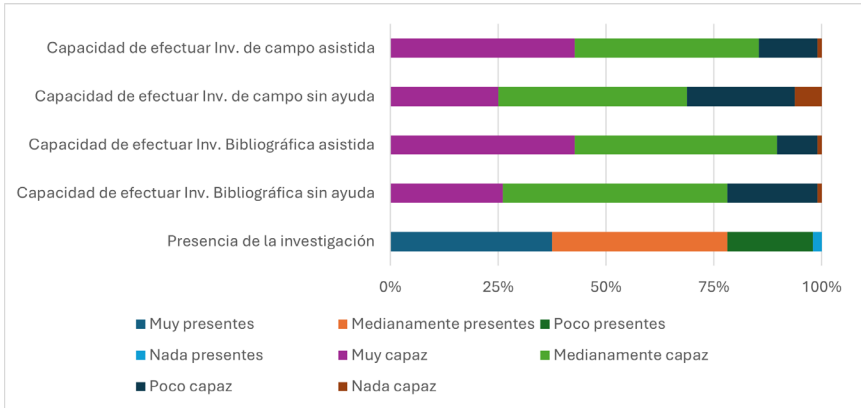
Resultados y discusión

Resultados

El siguiente informe presenta los resultados de una encuesta aplicada a docentes y estudiantes universitarios, con el objetivo de evaluar su nivel de cultura investigativa. La investigación busca comprender las actitudes, conocimientos y prácticas de los participantes en relación con la investigación académica, así como identificar los factores que influyen en su participación en actividades investigativas.

Cultura investigativa en estudiantes

Figura 1
Dimensión: Motivación para la investigación



La mayoría de los estudiantes percibió que la presencia de la investigación en la comunidad universitaria se encuentra “medianamente presente” (40,63%) o “muy presente” (37,50%), lo cual puede influir en su motivación para involucrarse dentro de las actividades investigativas.

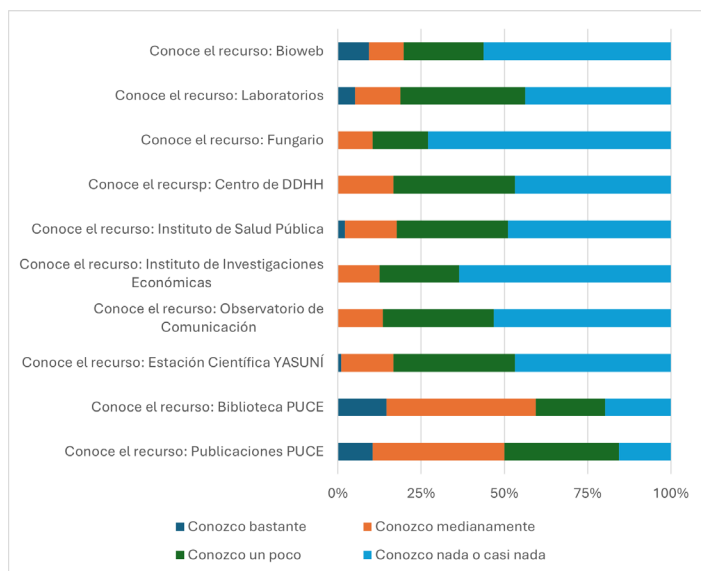
Respecto a la capacidad percibida para realizar investigaciones bibliográficas, el (52,08%) se consideró “medianamente capaz” de llevar a cabo una investigación bibliográfica sin ayuda, mientras que un 20,83% se percibió como “poco capaz”, lo que revela que una parte significativa del estudiantado no se siente del todo seguro en esta habilidad.

Por otro lado, un porcentaje significativo de estudiantes se sintió “muy capaz” (42,71%) o “medianamente capaz” (46,88%) de realizar investigaciones bibliográficas con ayuda. Esto revela que, con la asistencia adecuada, los estudiantes se sienten más seguros y capaces de realizar investigaciones.

Sin embargo, las cifras son menores cuando se trata de investigación de campo sin ayuda. Solo el 25% se siente “muy capaz”, lo que evidencia que este tipo de investigación es más desafiante para los estudiantes. Sin embargo, esta percepción de capacidad aumentó notablemente cuando se ofrece asistencia, con un 42,71% sintiéndose “muy capaz” y otro 42,71% “medianamente capaz”.

Figura 2

Dimensión: Manejo de recursos disponibles para la investigación



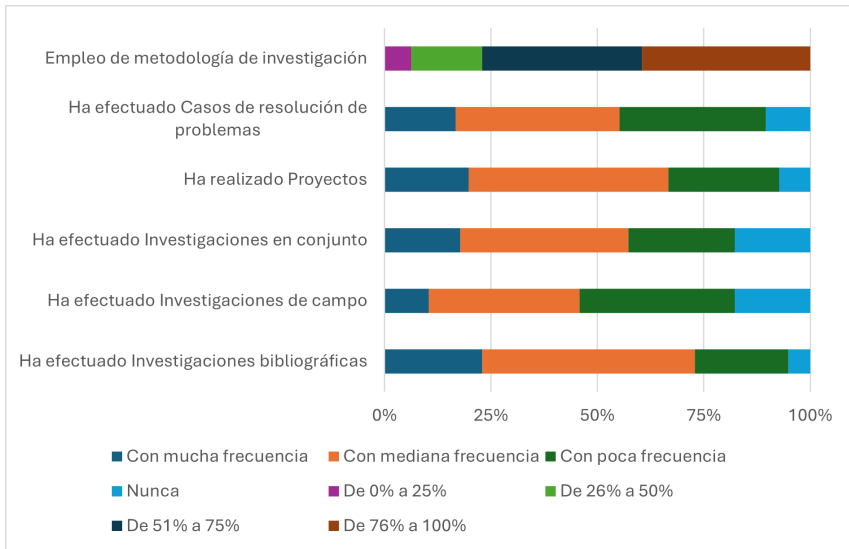
De acuerdo con la Figura 2, sobre recursos institucionales, los estudiantes están más familiarizados con los recursos tradicionales de la universidad, como la biblioteca de la PUCE: un 59,37% que manifestó tener un conocimiento moderado de esta, y un 50% indicó conocer bastante o medianamente las publicaciones académicas de la PUCE.

En contraste, los recursos especializados mientras niveles de conocimiento considerablemente bajos. Un 43,75% afirmó conocer “nada o casi nada” sobre los laboratorios, y un 56,25% reportó bajo conocimiento del recurso Bioweb. Lo que quiere decir que se requiere mejorar su impacto y visibilidad, fomentando su uso.

En cuanto a los recursos menos conocidos, destacaron: la Estación Científica Yasuní, apenas el 16,67% dijo conocerla “bastante” o “medianamente”, el Observatorio de Comunicación, solo un 13,54% manifestó conocerlo “medianamente”, el Instituto de Investigaciones Económicas y Centro de DDHH, un 63,54% y un 46,88% respectivamente, declararon no conocerlos “nada o casi nada”. Por último, el recurso más desconocido es el Fungario, un 72,92% indicó no conocerlo “nada o casi nada”.

Estos resultados sugieren que, aunque los estudiantes manejan adecuadamente los recursos básicos, los recursos complementarios requieren mayor difusión y visibilidad, para que puedan ser aprovechados en la gestión de sus actividades investigativas.

Figura 3
Dimensión: Habilidades investigativas



El 50% de los estudiantes realiza investigaciones bibliográficas con mediana frecuencia, lo que evidencia que la mitad de los universitarios posee un nivel moderado de participación en la revisión y análisis de la literatura científica, mientras que un 5,21% indicó que nunca lo ha realizado.

En relación con las investigaciones de campo, un 45,83% manifestó realizarlas con mucha o mediana frecuencia, lo cual evidencia un nivel moderado de compromiso con la recopilación de datos y análisis de la información en el campo de acción.

El 39,58% señaló participar en investigaciones en conjunto con una mediana frecuencia, mientras que el 42,71% lo indicó que lo hace

“poco” o “nunca”, lo que podría indicar que la mayoría de estudiantes se sienten más cómodos trabajando de forma individual.

Con respecto a la realización de proyectos, el 19,79% los ha efectuado con mucha frecuencia, lo que se considera como nivel aceptable para la participación de este tipo de investigación. Sin embargo, un 49,88% expresó que se realizan con mediana frecuencia, lo cual se traduce como una actividad común pero no dominante en su formación académica universitaria.

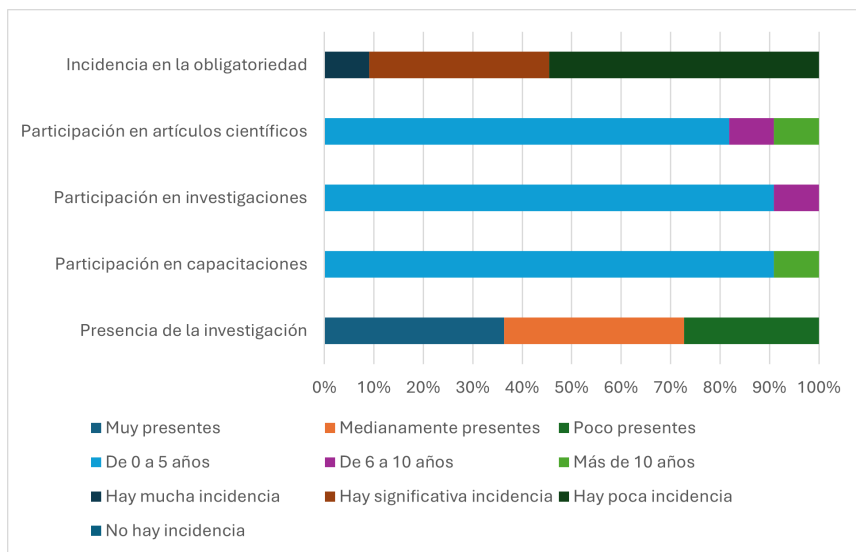
En cuanto a la resolución de problemas como estrategia investigativa, el 34,38% de los encuestados mencionó emplearla con poca frecuencia y un 16,67%, con mucha frecuencia. Estos datos sugieren oportunidades para fortalecer esta dimensión mediante enfoques aplicados en la enseñanza.

Por último, el 39,58% de los estudiantes reportó emplear la metodología de investigación en el 76% al 100% de sus trabajos investigativos, lo cual representa un indicador positivo en la formación del campo de investigación de los alumnos. Mientras que otro 37,50% manifestó que se emplearla entre el 51% y el 75% de sus trabajos ejecutados.

Cultura investigativa en docentes

Figura 4

Dimensión: Motivación para la investigación



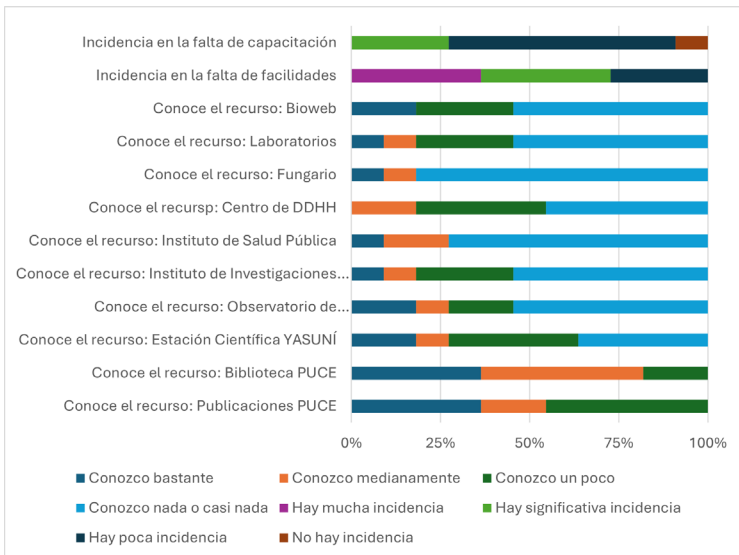
La investigación en la cultura universitaria se percibió como “muy presente” y “medianamente presente” por el 36,36% de los docentes encuestados, mientras que un 27,27% consideró que la investigación está “poco presente”, es decir que no está suficientemente integrada en las actividades curriculares.

La mayoría de los docentes (90,91%) señaló que ha participado en capacitaciones relacionadas con la investigación en los últimos cinco años. Sin embargo, apenas un 9,09% lo ha hecho durante los últimos diez años, lo cual sugiere un enfoque reciente en la formación investigativa principalmente a corto plazo.

La participación en investigaciones sigue una tendencia similar a la mencionada anteriormente, el 90,91% ha participado en investigaciones en los últimos cinco años, lo que refuerza la idea de una gestión activa en este ámbito. En cambio, un 81,82% de los profesores ha participado en la publicación de artículos en los últimos cinco años, y apenas un 9,09% lo ha realizado por más de diez años.

Por otro lado, un 54,55% de los encuestados percibió “poca incidencia” en la obligatoriedad institucional de investigar, lo que manifiesta que no existe presión institucional para llevar a cabo investigaciones. Es decir, la mayoría de docentes se ha involucrado en estas actividades por interés personal o desarrollo académico propio.

Figura 5
Dimensión: Manejo de recursos disponibles para la investigación

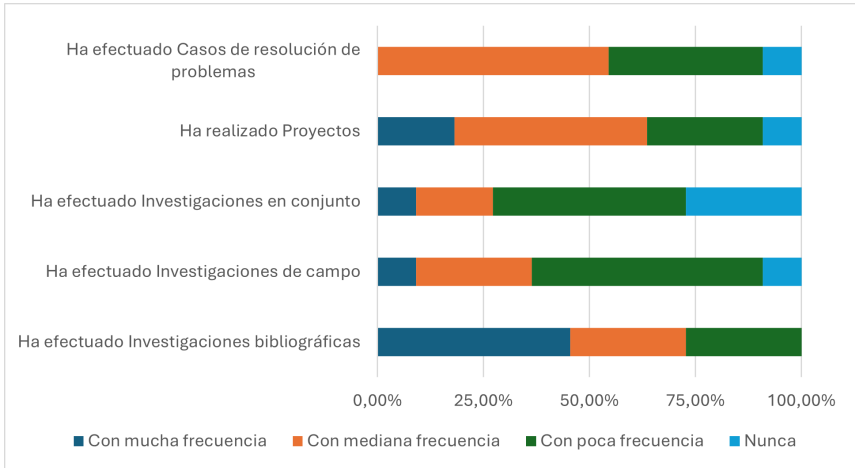


En relación con el uso de recursos universitarios, un 54,54% de los docentes manifestó poseer un conocimiento moderado del empleo de las publicaciones PUCE, seguido por la Biblioteca PUCE, donde un 81,81% se encuentra familiarizado con su uso. En cambio, los recursos medianamente empleados incluyen la Estación Científica Yasuní, que es conocida ampliamente por solo un 18,18% y utilizada en algún grado por un 36,36%. También destacó la Bioweb, que es poco utilizada, un 54,55% señalaron haberla empleado “nada o casi nada”.

Entre los recursos menos utilizados se encuentran el Observatorio de Comunicación, solo un 18,18% lo conoce; y el Instituto de Investigaciones Económicas y Centro de DDHH, apenas un 9,09% mencionó conocerlo. El Fungario es el recurso menos conocido, con un 81,81% de respuesta indicando desconocimiento o uso nulo.

En relación con la falta de facilidades para la elaboración de actividades científicas, el 36,36% indicó que existe una significativa incidencia, es decir, que existen barreras institucionales que podrían estar limitando el acceso a los recursos disponibles. Mientras que, existe una menor percepción de la falta de capacitación como un problema, donde un 27,27% indicaron que existe incidencia significativa.

Figura 6
Dimensión: Habilidades investigativas



La gráfica correspondiente evidencia un fuerte enfoque en la investigación bibliográfica, la mayoría de los docentes mencionaron que se involucran regularmente en este tipo de investigación (45,45%). Esto sugiere que la revisión y análisis de la literatura científica constituye la práctica investigativa dominante en la universidad.

También se denota que hay una menor participación en la investigación de campo, lo que evidencia que esta es la menos frecuente. Más de la mitad de los docentes (54,55%) mencionó realizarla con poca periodicidad y un pequeño porcentaje respondió que nunca la ha realizado (9,09%). Esta situación podría estar relacionada con el desconocimiento o la baja accesibilidad a los recursos disponibles para su desarrollo.

Por otro lado, existe una colaboración moderada en las investigaciones en conjunto, la cuales se realizan con poca frecuencia (45,45%). En la mayoría de los casos, se pone en evidencia una baja cultura de colaboración en actividades investigativas entre los docentes universitarios.

Por último, entre los maestros se visualiza que existe una participación significativa en la realización de proyectos (45,45%), y un 54,55% destacó que se involucran medianamente en la resolución de problemas prácticos.

Discusión

Bajo la óptica de Cuellar et al. (2021), teóricamente se sostiene que las habilidades investigativas fortalecen la cultura de investigación en las instituciones académicas. En este sentido, se observa que los estudiantes se percibieron medianamente capaces de realizar investigaciones bibliográficas sin ayuda (52,08%), lo cual sugiere que, aunque poseen nociones básicas, es necesario fomentar una mayor autonomía en los procesos investigativos. No obstante, los resultados en torno a la investigación de campo reflejan cifras considerablemente más bajas, lo cual refuerza la necesidad, planteada por los autores, de fortalecer la formación práctica en entornos reales.

Por otro lado, los estudiantes evidenciaron una familiaridad considerable con recursos tradicionales de investigación, tales como la biblioteca de la universidad y las publicaciones académicas institucionales. Sin embargo, también se constata una dependencia de fuentes convencionales y un bajo uso de recursos especializados, como los laboratorios, la plataforma Bioweb o el Fungario.

Según Dávila (2020), citando a Hanover Research (2014), la motivación investigativa está vinculada al liderazgo y a los objetivos institucionales. En este estudio un 36,36% de los docentes percibió la investigación como muy presente o medianamente presente, lo cual sugiere un entorno favorable, aunque otra parte significativa de la muestra consideró que la investigación no está plenamente integrada en la vida académica. Si bien la participación en capacitaciones revela un esfuerzo preponderante en este ámbito, la baja percepción de obligatoriedad demuestra que el interés personal, más que una directriz institucional, es el epicentro de la investigación.

Con respecto al manejo de recursos disponibles para la investigación, los datos revelan que los docentes utilizan recursos como la Biblioteca PUCE (81,81%) y las publicaciones académicas. Sin embargo, el acceso y uso de recursos especializados como la Estación Científica Yasuní y la Bioweb es limitado. Esta brecha evidencia una desconexión entre los recursos disponibles y su implementación. Como señala Dávila (2020), el uso adecuado de los recursos disponibles es indispensable para una cultura de investigación robusta.

Finalmente, en consonancia con Chiri et al. (2023), quienes resaltan la importancia de las competencias investigativas, se observa que un 45,45% de los docentes se centra en la investigación bibliográfica, lo que denota una base sólida en el análisis de literatura científica. Sin embargo, la investigación de campo es escasa, con una media de encuestados que participa poco o nada en este tipo de estudios. Asimismo, la colaboración entre docentes en proyectos conjuntos es moderada, se detecta una cultura de investigación más individual que colaborativa.

Conclusiones

Partiendo del objetivo de la presente investigación, describir la cultura de investigación en la PUCE-Quito, se considera que el trabajo realizado ha proporcionado una infraestructura informativa valiosa que promueve desarrollar una cultura investigativa más sólida. Esta base facilitar acciones estratégicas, prospectivas y prácticas encaminadas a crear cultura investigativa alineada con el interés de docentes y estudiantes para su desarrollo social, personal, profesional.

Aquellas universidades que invierten en la generación de conocimientos no solo amplían su influencia en la sociedad, sino que cumplen con su deber de ofrecer una educación de calidad. Al mismo tiempo, fomentan la especialización profesional de sus miembros, con el objetivo de ofrecer a sus miembros una cultura investigativa.

Como aspecto concluyente, se afirma que los estudiantes que perciben una integración efectiva de la investigación en su formación tienden a estar más motivados para participar en actividades investigativas. No obstante, aunque existe un reconocimiento generalizado del valor de la investigación, este aún no se encuentra suficientemente integrado en la experiencia académica cotidiana. La presencia de barreras en la investigación de campo y la variabilidad en la capacidad percibida para llevar a cabo esta modalidad de investigación es aún notable.

Asimismo, la familiaridad con recursos como bibliotecas y publicaciones académicas indica que los estudiantes y docentes están en contacto con las herramientas para la investigación. Sin embargo, la utilización limitada de recursos especializados, como estaciones cien-

tíficas y bases de datos, pone de manifiesto una desconexión entre la disponibilidad de estos recursos y su aplicación práctica.

Los hallazgos de este trabajo revelan la existencia de limitaciones metodológicas que obstaculizan el acceso pleno a procesos de producción de conocimiento. Las habilidades investigativas observadas reflejan un manejo adecuado en la revisión bibliográfica, pero también áreas de mejora en el desarrollo de investigaciones de campo, las cuales requieren mayor atención en la formación.

En síntesis, la cultura de investigación en la PUCE-Quito muestra una solidez en términos de motivación y capacidad para la investigación bibliográfica, pero también evidencia limitaciones en el manejo de recursos, el desarrollo de habilidades para la investigación de campo y el trabajo colaborativo. A partir de los resultados obtenidos, se puede sustentar que la cultura investigativa muestra interés en adaptarse a los cambios, generando competencias comunicativas e investigativas.

Para fortalecer la cultura investigativa en la PUCE-Quito, se propone integrar la investigación en todas las etapas de la formación académica, desarrollar habilidades específicas para la investigación de campo, optimizar el uso de recursos especializados, fomentar la colaboración interdisciplinaria, establecer mecanismos de incentivos para la investigación y crear una cultura de evaluación y mejora continua. Estas acciones permitirán consolidar una cultura investigativa, generando conocimiento de calidad y contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

Referencias bibliográficas

- Atkinson, R. B. (2007). Research Universities: Core of the US science and technology system. *Technology in Society*, 30-48.
- Beazley, M. (2002). *Hombre y máquinas*. Salvat.
- Benet, M. (2018). La cultura investigativa en los ecosistemas educativos y en el desarrollo social. *Gestión, Ingenio y Sociedad*, 1-3.
- Berrocal Villegas, S. M., Montalvo Fritas, W., Berrocal Villegas, C. R., Flores Rosas, V. R., y Jaimes Yabar, F. A. (2022). Caracterización y desafíos de la cultura investigativa en dos universidades estatales de Lima, Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 375-383. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000100375&script=sci_arttext&tlng=en
- Cebrián de la Serna, M. (2005). *Los centros educativos en la sociedad de la información y la comunicación*. Editorial Pirámide.
- CES. (2018, agosto 2). *Ley Orgánica de la Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298 de 12 de Octubre de 2010 modificación e de Agosto de 2018*. Consejo de Educación Superior.
- Chiri Saravia, P. C., Asmad Mena, G. R., Pareja Ballón, A. Y., y Piñas, H. F. (2023). Cultura investigativa y producción científica en docentes de posgrado. *Revista Científica de la UCSA*, 10(2), 114-122. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2409-87522023000200114
- Cuellar, H. F., Cuenca, P. E. V., y Flores, J. M. V. (2021). Cultura Investigativa y elaboración de trabajos de grado de los estudiantes de una universidad pública. *Alpha Centauri*, 2(4), 02-14. <http://journalalphacentauri.com/index.php/revista/article/view/57/49>

- Dávila, Y. V. C. (2020). Factores que favorecen el desarrollo de la cultura investigativa del docente universitario. *Educación*, 26(1), 37-43. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2182/2249>
- Guerra, R. (2017). ¿Formación para la investigación o formación investigación formativa? la investigación y la formación como pilar de desarrollo. *Revista Boletín Redipe*, 84-89.
- Meregildo-Gómez, R., Mas-Sandoval, RK, Cruz-Aguilar, R., y Alva, LAY (2023). Construcción y análisis estructural de una escala para medir la cultura investigativa en universitarios peruanos. *REVISIÓN HUMANA. Revista Internacional de Humanidades/Revista Internacional de Humanidades*, 21 (2), 477-492. <https://eaapublishing.org/journals/index.php/humanrev/article/view/1734/1851>
- Moebio, C. d. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 1-28.
- Peña, D., Pilar, J., y Guido., M. (2018). Cultura investigativa en los estudiantes de pregrado. *Ress Non Verba*, 99-115.
- Valencia, L., y Ferrer, J. (2019). Investigación Formativa e Investigación en Sentido Estricto: una Reflexión para Diferenciar su aplicación en Instituciones de Educación Superior. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 20-25.

**Comprensión lectora: una propuesta pedagógica desde
el enfoque de rutinas de pensamiento**
**Reading comprehension: A pedagogical proposal from
the thinking routines approach**

Verónica Susana Simbaña Collaguazo
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

La presente investigación se desarrolló para dar solución a las dificultades de comprensión lectora identificadas en los estudiantes de cuarto año de la Unidad Educativa Fiscal 24 de Mayo. La metodología de estudio se fundamentó en una investigación proyectiva, con un diseño de campo según la fuente, contemporáneo transeccional, en función de la temporalidad, y multivariable en relación con la amplitud de foco. La unidad de estudio estuvo conformada por un grupo de 8 docentes de educación básica elemental y 104 estudiantes, a quienes se aplicó una encuesta mediante el uso de un cuestionario, lo que permitió obtener información de carácter cualitativo y cuantitativo. Los resultados establecen que los estudiantes presentan significativas dificultades para alcanzar una comprensión lectora efectiva. Asimismo, se identificó que las estrategias pedagógicas de aplicadas por el cuerpo docente son consideradas escasas, lo que incide en el bajo interés por la lectura y en el desarrollo de una cultura lectora deficiente. A partir de estos hallazgos, se propone la implementación de una propuesta pedagógica basada en rutinas de pensamiento, concebida como una

técnica de trabajo continuo, organizada y de fácil aplicación. Esta propuesta busca facilitar la esquematización de ideas fundamentadas y constituirse como una medida correctiva e innovadora que promueva experiencias significativas dentro de un proceso de aprendizaje humano que debe ser voluntario, autónomo y competente.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias pedagógicas, rutinas de pensamiento, procesos lectores, cultura lectora

Abstract

The research was developed to address the reading comprehension difficulties in fourth-grade students at Unidad Educativa Fiscal 24 de Mayo. The study was based on a projective research methodology, with a field design according to the source, a contemporary cross-sectional approach in terms of temporality, and multivariable focus regarding the breadth of analysis. The study unit included a group of eight elementary school teachers and 104 students. A survey was conducted using a questionnaire, which yielded both qualitative and quantitative data. The results establish that students face significant challenges in achieving effective reading comprehension. Likewise, the reading instruction strategies applied by the teaching staff are considered limited, which contributes to students' low interest in reading and the development of a deficient reading culture. Based on these findings, a pedagogical proposal based on thinking routines is suggested. This approach is conceived as a continuous, organized and easy-to-use technique designed to facilitate the schematization of grounded ideas. It aims to be both a corrective and innovative strategy that fosters

meaningful learning experiences within a human learning process that should be voluntary, autonomous and competency-based.

Keywords: reading comprehension, pedagogical strategies, thinking routines, reading comprehension levels, reading process, and reading culture

Introducción

La comprensión lectora es un proceso lingüístico y social imprescindible para la inserción del ser humano en la cultura, ya que contribuye a su desarrollo intelectual mediante la ejecución de procesos cognitivos que estructuran el pensamiento a partir de la perfección de los saberes previos y de la nueva información receptada. Un estudiante que domina este proceso demuestra capacidad para entender, analizar y extraer significados de la información contenida en un texto. Eso sucede gracias a la evolución de su pensamiento lógico y crítico, lo cual le permite organizar ideas e identificar, con efectividad, formas de representar y estructurar su realidad.

El Ecuador, históricamente considerado uno de los países latinoamericanos con menor cultura lectora, se han enfrentado grandes desafíos para promover la enseñanza efectiva de la lectura. En respuesta, desde el 2016 se han implementado campañas como *Leo*, *Las bibliotecas activas*, *Fiesta de la lectura* o *El proyecto de plan lector* que, con el objetivo de potenciar y promocionar la lectura de manera natural.

Sin embargo, sus resultados han sido variables, ya que estas experiencias también sobrellevaron diferentes realidades (Calderón Cisneros, et al., 2015). Estas propuestas, impulsadas desde instituciones gubernamentales, enfrentan desventajas significativas ocasionadas distintos motivos como la limitación de recursos físicos y tecnológicos, la promoción insuficiente de entornos adecuados y la limitada presencia de maestros capacitados a las nuevas exigencias del cuerpo estudiantil. Todo esto ha derivado en resultados preocupantes en cuanto a las competencias lectoras que deben desarrollarse desde edades tempranas, como la comprensión del significado de un texto y la extracción efectiva de información.

En tal sentido, diversos estudios evidencian esta problemática. El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2018), aplicado a estudiantes de 15 años que asistían al sistema de educación regular, y que buscaba medir las capacidades para utilizar los conocimientos, las habilidades de lectura, matemática y ciencias, afrontando retos de la vida real, reveló que “en Ecuador, el 49% de los estudiantes alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura” (p. 24). Esto implica que solo un porcentaje mínimo de jóvenes puede comprender, utilizar e interactuar con textos escritos para solucionar problemas, dominar conocimientos y contribuir en la sociedad.

A este diagnóstico se suman los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), aplicado a 16 países, entre ellos Ecuador. En dicho estudio, se evaluaron las habilidades de lectura, escritura y matemática, al igual que las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Este estudio fue difundido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2021. El informe señaló:

Los datos del ERCE 2019 nos indican que la región se encuentra prácticamente estancada en niveles de aprendizaje muy bajos. Esto pone a una generación entera en riesgo de no poder desarrollar su pleno potencial. Las medidas y reformas educativas para mejorar los aprendizajes desde los años más tempranos de escolaridad no pueden seguir esperando y deben ser priorizadas (UNESCO, 2021, p. 16).

Por su parte, el periódico ecuatoriano *El Comercio* (2021), también se hizo eco de la situación, señalando que “los niños de primaria mantienen bajo nivel de desempeño en lectura y comprensión lectora”, destacando además que la crisis educativa, ya presente antes de la pandemia, se agravó con la virtualidad, aunque aún no existan datos específicos sobre su impacto.

De manera obligatoria y evidente, el sistema de educación ecuatoriano debe proponer nuevas estrategias que fortalezcan la lectura y respondan a las necesidades particulares de los estudiantes. Asimismo, se deben generar espacios de aprendizaje que fomenten una comprensión profunda, así como el desarrollo de competencias necesarias para resolver conflictos y contribuir de manera positiva a la sociedad.

La Unidad Educativa Fiscal 24 de Mayo enfrenta esta problemática. Un porcentaje considerable de sus estudiantes presenta dificultades en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora, reflejados en el bajo dominio de habilidades reflexivas de los escritos, lo que impide una relación adecuada de la información con los procesos de aprendizaje en todas las disciplinas.

Por estas razones, la presente investigación, denominada *Comprensión lectora: una propuesta pedagógica desde el enfoque de rutinas de pensamiento*, se dirige a estudiantes de cuarto de básica y tiene como finalidad diagnosticar su situación en términos de comprensión lectora, así como identificar las estrategias didácticas que ejecutan los docentes para su enseñanza y estimulación en la escuela. Este proceso permitirá la identificación de factores significativos que inciden en las dificultades observadas, y servirá como referente en la construcción de una propuesta pedagógica innovadora, orientada a satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos y a promover el fortaleciendo voluntario y consciente de sus destrezas lectoras, a partir del desarrollo de habilidades cognitivas que favorezcan la visibilidad del pensamiento y su construcción mediante la reflexión.

Revisión de la literatura

El Ministerio de Educación ecuatoriano es consciente de la trascendencia de la lectura para la inserción de los estudiantes en la cultura y el conocimiento. En tal sentido, ubica este proceso en el currículo de Lengua y Literatura, dentro del bloque curricular de lectura, que trabaja la comprensión lectora y el uso de recursos, todo en función de formar usuarios lectores que disfruten y practiquen autónomamente (Ministerio de Educación, 2016).

Santiesteban (2010) afirma que la lectura es:

Un proceso interno donde la información transita de un plano intersicológico a uno intrapsicológico de forma dinámica y participativa y donde el emisor influye en el receptor consciente o subconscientemente, lo que posibilita que este último reestructure o forme nuevos esquemas a partir del entendimiento, comprensión e/o interpretación del texto escrito (pp. 10-11).

Desde un enfoque comunicativo textual, la comprensión lectora se define como “un proceso cognitivo lingüístico y social en el que el lector construye significados en diversos tipos de texto y en diferentes situaciones comunicativas considerando sus experiencias y saberes previos” (Boccio y Gildemeister, 2016). Esta concepción permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con éxito, ya que evolución del conocimiento se logra únicamente por la capacidad de leer y comprender textos escritos.

La comprensión lectora debe evidenciarse a través de la acción, apoyándose en procesos analíticos que estimulen, paulatinamente, una competencia lectora transferencial, capaz de ir de lo conocido y modificado al manejo oportuno la información, como base para la solución de problemas en contextos reales. Como lo señala Pérez (2016), el aprendizaje humano debe poseer un propósito dinámico que le impida convertirse en un analfabeto funcional, con pocas posibilidades de aplicar sus conocimientos y transformarlos en beneficio social o propio, y lograr la adquisición de operaciones metacognitivas.

El propósito funcional lector en la realidad ecuatoriana ha podido establecerse gracias a varias investigaciones, como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), ejecutado por la Unesco (2019), que evaluó los logros de aprendizaje en estudiantes de educación general básica (EGB) en las asignaturas de Lengua, Matemáticas y Ciencias. En el ámbito lingüístico, el estudio señala:

La Comprensión lectora en Ecuador presenta resultados levemente homogéneos a los que obtuvo la región en el 2013, resaltando avances obtenidos que pese a su información se establecen como insuficientes y han generado desafíos para mejorar los aprendizajes en todas las áreas y de forma prioritaria el trabajo lector, ya que un porcentaje importante de estudiantes se encuentran en niveles por debajo del mínimo de competencia, realidad que se espera cambiar para el 2030 (p. 63).

Estos resultados comprometen a los actores del sistema educativo en la búsqueda de estrategias que mejoren la comprensión lectora, dado que, a medida que los niños avanzan en su escolaridad, las demandas cognitivas aumentan. Se requiere, por tanto, que sus habilidades de síntesis y análisis lector solventen su deseo por aprender y resolver problemas efectivamente.

La comprensión de textos en la etapa escolar implica la capacidad de entender, utilizar, reflexionar e interesarse por lo que se lee, para así lograr el desarrollo del conocimiento (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2009). Ese proceso transita procesos cognitivos básicos como la percepción, la atención, la memoria y la conciencia fonológica. Todas ellas buscan que el lector forme representaciones mentales para obtener información textual útil

que genere un significado basado en la integración de la información nueva y la modificación de los conocimientos previos (Canet-Juric, et al., 2009).

El aprendizaje y adquisición de la comprensión lectora se organiza en tres componentes. El primero es el componente literal y el más utilizado, se basa en experiencias donde se identifican detalles y aspectos concretos receptados de un escrito, convirtiendo el proceso lector en un espacio de trabajo objetivo que responde a interrogantes específicas. Este componente, pese a su bajo logro subjetivo, es de vital importancia ya que está ligado al primer momento en el que un niño puede conectar directamente con un libro. Es decir, en esta etapa se puede motivar y crear ambientes de confianza para que los estudiantes se sientan en confianza al momento hablar y expresar sus ideas primarias.

El segundo es el componente inferencial, considerado por el Ministerio de Educación (2016) como “la principal estrategia de comprensión lectora” (p.52). En tal sentido, todo lector debe lograr desenvolverse en este componente, ya que le permite validar hipótesis y crear conceptos nuevos y completos, enfatizando que las experiencias de lectura deben solventar situaciones que van más allá del pensamiento concreto.

El componente crítico es el componente culmen de la competencia lectora, ya que, desde este, el estudiante es capaz de formular juicios propios basados en argumentaciones fundamentadas desde un punto de vista personal.

El proceso de comprensión lectora en los primeros años de escolaridad se desarrolla en dos procesos: la decodificación y la comprensión del lenguaje. En tal sentido, la decodificación se trabaja prioritariamente en el nivel elemental, enfocándose en la fluidez y la precisión para el reconocimiento de letras y sonidos, para lo cual es necesario

desarrollar las habilidades fonológicas, así como también conocer las reglas de conversión grafema y fonema, la práctica para automatización y la memoria de trabajo.

La comprensión del lenguaje, por su parte, comprende la comprensión de palabras, oraciones y discursos, todos ellos basados en el dominio de las relaciones léxicas, los conocimientos morfológicos, los conocimientos generales, el conocimiento sobre el tema, los mecanismos de supresión, los conocimientos de estructuras sintácticas, el conocimiento sobre los textos, la construcción de inferencias, las estrategias de síntesis, otras estrategias de comprensión y estrategias metacognitivas (Ripoll y Aguado, 2015).

La comprensión lectora experimenta procesos de transformación, la existencia de etapas de trabajo lector permitirá que el estudiante tenga acercamientos progresivos con el texto, en los cuales podrá elaborar hipótesis que posteriormente serán rechazadas o aceptadas para crear nuevos saberes. Según Cassany (1994), la efectividad de este proceso debe desarrollarse en tres etapas o momentos de trabajo lector en el aula o fuera de ella: prelectura, lectura y post-lectura.

La etapa de prelectura se apoya de actividades de hipotetización, predicción y activación de conocimientos previos. Cuando el niño se propone leer un texto, se formulan suposiciones o inferencias que pueden anticipar aspectos del contenido gracias a una serie de elementos contextuales y textuales.

En la segunda etapa, es decir, la lectura, se realiza la interpretación de variadas claves textuales y, por lo tanto, la aplicación de gran parte de los conocimientos letrados. Las inferencias se confirman o niegan. De modo que de ello depende que el lector conecte la información respetando reglas y fijándose en las letras, sus marcas fonó-

lógicas, sintácticas, sus elementos tipográficos y la distribución de la información.

La post-lectura conforma las actividades de reconstrucción del sentido global del texto, de reparación o corrección, cuando sea necesario, y de memoria sobre lo leído. Cuando la información concuerda con la hipótesis, el lector la integrará a su sistema de conocimiento hasta llegar a un significado global, apoyado de estrategias de razonamiento (Cassany, 1994).

Leer comprensivamente permite a las personas apropiarse del conocimiento necesario para hallar respuestas a incógnitas que se presentan en su realidad con o sin conflictos, lo que permite una reapropiación de modelos que modifican su conducta y mente al potenciar su formación ética y espiritual (Adricaín et al., 2012). De ahí la necesidad de que la educación sea el canal para insertar a un individuo en el mundo, mientras que la lectura le permite reconocerse como un ser consciente de sus derechos y deberes dentro de la sociedad, capaz de comprender y aplicar el conocimiento en su vida cotidiana.

La Enseñanza para la Comprensión (EPC) reafirma la importancia de una enseñanza anclada en la realidad, y por ello apuesta a fortalecer el desarrollo del pensamiento basado en una comprensión continua del conocimiento adquirido. Los pensadores de este modelo, Gardner, Perkins y Perrone, convencidos de la comprensión como base primordial en el desarrollo de la inteligencia humana, comparten este legado con el fin de generar reflexiones profundas sobre las prácticas pedagógicas, contenidos curriculares, estrategias y concepciones, que hacen parte del sistema educativo en el mundo (Otáloro, 2009). Es así que sus postulados permiten que las experiencias de aprendizaje, como la lectura, puedan trascender y convertirse en competencias para la vida.

Los niños se vinculan en la comprensión de un texto, no solo cuando quieren comprenderlo, sino cuando tienen las habilidades, estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para hacerlo. Según Perkins y Blythe (2005), comprender es “poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva” (p. 2). Esta visión, conforme al manejo de textos, permite que la comprensión lectora trascienda de un requerimiento académico a pensamientos visibles que formarán aprendizajes significativos.

El Proyecto Zero considera fundamental la cultura del pensamiento, David Perkins (1997), la define como una cultura en la que el pensamiento forma parte de toda actividad humana, y debe percibir la sensación de que todos hacen parte del mismo universo cultural, lo que logra que todos sientan su contribución en el mismo. Ron Ritchhart, en su libro *Intellectual Character*, expone que las culturas del pensamiento son lugares en donde el pensamiento individual o de un grupo deben ser valorados de igual forma, mientras que los docentes deben ser reflexivos, creativos e investigadores para así contribuir en el proceso y no solo fomentar e impulsar el pensamiento de forma activa, sino hacerlo visible y promoverlo como parte de la experiencia cotidiana de todos los miembros de un grupo. (Rivera, et al., 2022).

Como lo establecen Tishman y Palmer (2005), citado en Gil Puentes y Manso (2021), el pensamiento visible “se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo” (p.1).

Un pensamiento visible se forma cuando se disponen de herramientas basadas en diagramas, procesos cortos, cuadros o listas, que permitan a los estudiantes pensar e interpretar un tópico y los aspectos que los conforman o influyen. Por lo tanto, el objeto de estudio se analizará completamente, y tendrá un nuevo enfoque en el proceso para aprender y comprender.

Las rutinas de pensamiento, según Richard (como se citó en Decastro, 2012) pueden definirse como:

Herramientas utilizadas una y otra vez en el aula para apoyar el pensamiento específico, una estructura a través de la cual los estudiantes colectiva o individualmente inician, exploran, discuten, documentan y manejan el pensamiento o generan patrones de comportamiento adaptados que estimularán el uso de la mente para formar pensamientos, razonar o reflexionar (p. 37).

Las rutinas de pensamiento o también llamadas *thinking routines*, fueron creadas en la Universidad de Harvard en el denominado Proyecto Zero (PZ). Este fue dirigido por Howard Gardner, Nelson Goodman, David Perkins y un grupo de investigadores, quienes diseñaron estas herramientas como formas habituales para aprender. En tal sentido, el docente puede utilizar varias rutinas para que se interiorice una lección si así lo desea, de lo contrario puede, manejar solo una de manera constante y así tornar suficiente el objetivo buscado. Las rutinas de pensamiento se diferencian de otras estrategias porque se pueden utilizar repetidas veces en el aula bajo diferentes contextos hasta convertirse en parte de la cultura y comportamiento del salón de clase (Harvard Graduate School of Education, 2022).

Las rutinas de pensamiento son procedimientos, procesos o patrones de acción que deben utilizarse de manera repetitiva para el manejo y facilidad del logro de metas específica, puesto que de esta manera pueden formar parte de la estructura del aula bajo tres perspectivas según (Richhart et al., 2014):

1. Las rutinas de pensamiento pueden operar como herramientas cuando promueven el pensamiento, siendo necesario que el docente identifique con cuidado el tipo de pensamiento que va a desarrollar en sus estudiantes y así seleccione la herramienta específica útil. El eje y verdadero fin de la rutina de pensamiento se esquematiza cuando los estudiantes se conviertan en aprendices independientes y demuestren desarrollo de disposiciones de pensamiento.
2. Las rutinas de pensamiento pueden considerarse estructuras que actúan como un andamiaje natural para el logro de niveles altos y sofisticados del pensamiento en los estudiantes y es necesario seguir un procedimiento sistematizado sugerido para lograr enlazar conceptos entre sí.
3. Las rutinas de pensamiento se pueden convertir en patrones de comportamiento, ya que promueven una forma útil de pensar en la práctica de la enseñanza y su diseño es eficiente y fácil de utilizar; al ser practicadas constantemente, lograrán la independencia en el estudiante bajo la ejecución de prácticas constantes y efectivas para visualizar el pensamiento.

Las rutinas de pensamiento son de fácil y sencilla práctica, logran fines específicos de manera eficiente, su manejo es flexible y pue-

de evolucionar con el uso y dominio. Cuando logran convertirse en patrones, permiten que los estudiantes desarrollen correctamente el proceso de aprender y cómo esto sucede (Romero y Pulido, 2015). El manejo adecuado de rutinas de pensamiento para edades escolares favorece los procesos de aprendizaje, organiza las funciones cerebrales y permite que los estudiantes trasciendan del dominio de habilidades mentales a estrategias cognitivas de manera voluntaria y versátil.

Los beneficios de las rutinas de pensamiento se ven reflejados en factores fundamentales como los establece la Fundación Paniamor (2021):

- Las habilidades de pensamiento como la interpretación: inferencia, observación, construcción de explicaciones, toma de decisiones, emisión de juicios entre otros se ponen en práctica bajo rutas o estructuras para su correcto desarrollo.
- La práctica en diferentes contextos: el uso constante de estas estrategias permitirá que los niños integren el uso de su pensamiento para ampliar conocimientos afrontando desafíos y resolviendo problemas diversos.
- La disposición del pensamiento: cuando un niño utiliza rutinas de pensamiento maneja el uso de preguntas, imágenes u objetos para estudiar un tópico, realiza relaciones apoyado de conocimientos previos, se interrelacionan para entender un tópico, argumenta y cuestiona sus saberes, responde ante necesidades de aprendizaje y utiliza recursos gráficos y visuales para esquematizar el pensamiento. Todo esto permite que el pensamiento se predisponga y se motive para ser efectivo y de calidad.
- El aprendizaje significativo: el procedimiento de estrategias

de pensamiento permite que se logre una reflexión sobre el aprendizaje, comprendiendo profundamente los fenómenos estudiados para determinar aprendizajes significativos.

- La metacognición: las rutinas de pensamiento visualizan los procesos para pensar y permiten que el aprendizaje se haga posible, sabiendo que operaciones intelectuales debe seguir y cómo se deben controlar y regular, es decir se conoce el camino correcto para el aprendizaje.
- Las Habilidades de colaboración y comunicación: Las rutinas crean comunidades de pensamiento basada en la participación de todos, donde cada aportación es valorada y permitiendo que los niños manifiesten sus puntos de vista y pensamientos para que cooperativamente construyan aprendizajes (p. 4).

Para organizar las rutinas de pensamiento, Ritchart et al. (2014) consideran cuatro ideales claves “comprensión, verdad, justicia y creatividad”, los cuales están organizados en tres categorías:

Las rutinas de pensamiento que favorecen la presentación y exploración de ideas, la ejecución de estas actividades busca generar un enganche con la unidad de trabajo y la vinculación directa con las actividades a realizar. El proceso de comprensión lectora podría valerse y relacionarse con estas rutinas alrededor del momento de prelectura donde se establecen las bases del trabajo lector con la conjunción de actividades basadas en los conocimientos previos dominados.

Las rutinas de pensamiento que favorecen la profundización de ideas se enfocan en determinar el valor significativo de la información, con el fin de que la persona pueda realizar la interpretación de los

elementos letrados previos y nuevos. Las actividades pueden sugerirse dentro del proceso de lectura en el desarrollo de la comprensión lectora en vista de que las inferencias de un lector nacen de la relación entre lo leído, sus experiencias previas y la nueva información adquirida.

La tabla de rutinas de pensamiento en la categoría de sintetización y organización de ideas permite realizar conclusiones argumentadas y determinar las ideas concretas de lo aprendido, corrigiendo errores y modificando nuevos saberes. Estas rutinas son adecuadas para desarrollar las habilidades dentro del proceso post-lector, ayudan a que el estudiante forme un significado global de lo aprendido y logre identificar la falsa información, actualizar nuevos conocimientos y modificar sus ideas.

Las rutinas de pensamiento clasificadas para presentar, organizar y explorar profundamente las ideas solventan las experiencias de aprendizaje que se generan en los momentos de la lectura comprensiva. Es necesario que los docentes consideren la complejidad de las temáticas a trabajar para escoger la rutina de pensamiento más adecuada, sin olvidar que las mismas deben ser repetitivas o constantes en el aula para que se logre un dominio autónomo y competente.

Materiales y métodos

La presente investigación fue de tipo proyectiva, ya que se han identificado factores problemáticos basados en la comprensión lectora, y que se esperan mejorar con la aplicación futura de una propuesta de trabajo como alternativa de solución desde el enfoque de rutinas de pensamiento. Esta herramienta espera estimular el proceso lector bajo la enseñanza para la comprensión en los estudiantes de 8 a 9 años de cuarto grado en el año escolar 2023-2024.

El diseño de la investigación, según la fuente, correspondió a uno de campo que obtuvo la información de las bases primarias de un contexto real determinado como la Unidad Educativa Fiscal 24 de Mayo. La temporalidad se basó en un diseño contemporáneo transeccional, puesto que el evento se analizó en un momento determinado y su amplitud de foco se planteó dentro del diseño multivariable o multieventual de caso, pues se dirigió a estudiar varios eventos referidos que influyeron en el estudio, los cuales fueron:

- La situación actual de los estudiantes con respecto a la comprensión lectora.
- Las estrategias didácticas empleadas para promover la comprensión lectora.
- La elaboración de una propuesta bajo el enfoque de rutinas de pensamiento.

La muestra de estudio estuvo comprendida por ocho (8) docentes de educación general básica elemental y ciento cuatro (104) estudiantes de 8 a 9 años pertenecientes al cuarto grado de la Unidad Educativa Fiscal 24 de Mayo, ubicada en el cantón Quito, provincia de Pichincha, durante el año escolar 2023-2024.

El estudio no requirió de un cálculo de muestra en la población de docentes, puesto que el número de profesores fue finito y la investigación pudo acceder sin dificultad a la cantidad de población real (ocho docentes).

En tal sentido, la investigación requirió de un muestreo intencional en la población de estudiantes, Hurtado (2012) establece que “este tipo de muestra se escoge en términos de criterios teóricos que de alguna manera sugieren que ciertas unidades son las más convenientes para acceder a la información que se requiere.” (p. 149) En considera-

ción a lo establecido, se determinó una muestra de setenta estudiantes de cuarto año de general básica (8 y 9 años), dado que las características generales (propósito de investigación, el contexto y cualidades de las unidades de estudio) favorecieron y le otorgaron veracidad a los resultados.

La investigación recopiló los datos mediante la técnica de la encuesta, identificada como una herramienta basada en el contacto directo con las unidades de estudio, cuyas cualidades son necesarias para la investigación (Blanco, 2011).

El instrumento seleccionado por la técnica de la encuesta fue el cuestionario, definido como un conjunto de preguntas organizadas sobre los aspectos que interesan al investigador y que pueden ser aplicadas de diversas maneras (García Muñoz, 2003). Los cuestionarios aplicados fueron:

- Cuestionario para evaluar la situación actual de la comprensión lectora en los estudiantes de 8 a 9 años.
- Cuestionario sobre las estrategias didácticas empleadas en el proceso lector por los docentes.

Los resultados se analizaron a través de un análisis descriptivo apoyado de gráficos estadísticos o representaciones pictóricas que muestran magnitudes de las variables en estudio (Flores 2009). La investigación organizó la información en tablas que detallan la frecuencia de respuestas y su correspondencia en porcentajes estadísticos mediante gráficos o diagrama de barras compuestos por subconjuntos o dimensiones de una variable para mostrar magnitudes referentes a los resultados obtenidos.

Los gráficos estadísticos utilizados permitieron obtener magnitudes y determinar información pertinente de las variables. Cada pregunta se analizó con su diagrama de barra y su respectiva interpretación estuvo sustentada en bases teóricas relacionadas.

Resultados y discusión

En consideración al estudio realizado mediante la aplicación de cuestionarios, se obtuvo que los estudiantes de cuarto año de EGB de la Unidad Educativa Fiscal 24 de Mayo mostraron un dominio de competencias lectoras de manera fragmentada según los tres niveles de lectura comprensiva: literal, inferencial y crítico (Boccio y Gilde-meister, 2016). La comprensión lectora literal fue la más resaltante, esta corresponde al entendimiento textual concreto del escrito reconociendo la estructura base del texto. La comprensión lectora inferencial presentó deficiencias en su desarrollo pues los estudiantes no logran construir nuevas ideas a partir de anteriores y se les dificulta crear vínculos personales que favorezcan un aprendizaje significativo (Solé, 2001, como se citó en Paglieta, 2020).

En cuanto a la comprensión lectora crítica, se mostró un desarrollo estable. Sin embargo, las respuestas seleccionadas no se fundamentan en argumentos con juicios de valor esperados. Por lo tanto, es necesaria la generación de experiencias didácticas diversas e idóneas a su edad que estimulen un reconocimiento concreto, constructivo y argumentativo al momento de leer.

Por otra parte, los estudiantes manifestaron que las experiencias lectoras realizadas en la escuela no satisfacen sus necesidades e intereses, ya que la frecuencia de trabajo lector no es continua. Si bien las

experiencias lectoras de nivel literal son repetitivas y las actividades de desarrollo lector inferencial y crítico son deficientes, ello impide el logro funcional esperado al trabajar destrezas fundamentales de comprensión generando una concepción de la lectura como fuente de información y estudio en la cultura de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016). Un proceso y seguimiento, bajo estos parámetros, emitirá resultados poco significativos para un lector naciente que busca aprender a interactuar e identificarse con un texto y así concebirlo en su vida como un medio adecuado para tomar decisiones, resolver problemas y apropiarse de modelos cognitivos que modificarán su conducta y mente de manera voluntaria (Adricaín et al. 2012).

La cultura lectora de los estudiantes no se ha desarrollado adecuadamente, por cuanto uno de los ejes del trabajo es el hogar y este no proporciona espacios, experiencias y recursos adecuados que favorezcan el vínculo de los niños con la esencia lectora. Lo cual determina sus logros únicamente como medio justificativo para el complemento de actividades académicas. Es necesario generar conciencia en los padres de familia sobre su rol en la enseñanza de la lectura (González y Cárdenas, 2020), puesto que la realidad de esta nueva generación se basa no en proporcionar los saberes, sino en enseñar a distinguir y codificar la información para un manejo responsable y crítico.

El estudio realizado en los docentes determinó que los estudiantes no vivencian suficientes experiencias para estimular un desarrollo de dominio lector. Consideran solamente algunas actividades como medios de trabajo en las aulas que han generado un valor medio de siete (7) en comprensión lectora. Los factores que influyen en el desarrollo de este proceso cognitivo deben no solo trabajar habilidades mentales de reconocimiento fonológico, sino la comprensión del lenguaje

en palabras, oraciones y discursos que posibiliten la interpretación de información obtenida (Ripoll y Aguado, 2015). Por ello, es necesario que los estudiantes gocen de oportunidades didácticas para desarrollar competencias según sus niveles de interés y necesidad, comprometiendo al cuerpo docente la búsqueda y ejecución de estrategias pedagógicas diferentes e idóneas a las nuevas realidades estudiantiles.

Los docentes consideraron a las rutinas de pensamiento como una estrategia innovadora que puede mejorar efectivamente la lectura comprensiva a edades tempranas, al ser recursos pedagógicos basados en estructuras simples que organizan la información para visualizar el pensamiento, ejecutándose en el aula de manera continua y sin el riesgo de provocar cansancio mental, pues utilizan medios gráficos que esquematizan la comprensión de ideas y su relación con los nuevos saberes (Harvard Graduate School of Education, 2022). Estas ventajas permiten que los docentes se sientan motivados, aunque son conscientes de que, por el momento, no poseen las suficientes competencias teóricas y prácticas para poder ejecutarlas en el aula y sugieren la creación de un material pedagógico que sirva de guía en el proceso de aplicación.

Propuesta de trabajo

En consideración a las necesidades de la población, se realizó una propuesta que se estructura en un sistema de planificación micro-curricular, en el cual se organizaron experiencias de aprendizaje lector basadas en procesos idóneos de enseñanza y se introducen a las rutinas de pensamiento como recurso en el centro del aprendizaje. Las rutinas de pensamiento son aquellas herramientas cognitivas simples maneja-

das con el objetivo de que los estudiantes visualicen sus pensamientos mediante el cuestionar, descubrir, reflexionar y hacer conexiones del aprendizaje e ideas que reciben, lo cual genera un dominio de hábitos mentales conscientes (Richart et al., 2014).

Las rutinas de pensamiento seleccionadas se consideraron por las características de la población (estudiantes de educación básica elemental), el nivel lector (literal, inferencial y crítico) que desarrollan en conjunto. Así como también las estructuras simples de manejo y la solicitud particular de los docentes tutores por conocer a profundidad las rutinas que utilizan en el aula hasta ahora únicamente como recurso de anticipación de aprendizaje.

Los recursos utilizados pertenecen al grupo de rutinas que sintetizan y organizan las ideas y están enfocadas en determinar el valor significativo de la información, realizar la interpretación de los elementos letrados previos y favorecer la estructuración visual de un pensamiento más formal (Richhart et al., 2014). Las estructuras que se consideraron fueron cuatro:

Rutina de pensamiento: Conectar, ampliar y desafiar.

Herramienta que facilita la creación de nuevas ideas a partir de conocimientos previos. Se puede ejecutar de manera individual y colectiva. Permite llevar un registro de ideas, que se pueden modificar con el tiempo.

Rutina de pensamiento: Color-Símbolo-Imagen

Herramienta que facilita la identificación de ideas importantes al leer y representarlas de manera simbólica. Los estudiantes deberán realizar un registro de ideas en grupo o individualmente.

Rutina de pensamiento: Antes pensaba – Ahora pienso

Herramienta planteada para la reflexión del pensamiento que se modifica y se mejora con el tiempo para consolidar nuevos aprendizajes. Esta rutina permite desarrollar el razonamiento y las relaciones causa y efecto.

Rutina de pensamiento: Las 4Cs.

La herramienta motiva discusiones sobre el texto que se lee, establece relaciones de ideas, se generan preguntas para aclarar dudas y actualizar los saberes. Se recomienda realizarla de manera grupal, se identifican las ideas que se ubican en cada categoría y cada miembro da a conocer sus puntos de vista.

El desarrollo de las rutinas de pensamiento se ubicó en el momento central del aprendizaje y fueron precedidas y sucedidas por un conjunto particular de experiencias basadas en el desarrollo de inteligencias múltiples.

El material lector considerado para este trabajo cubrió los recursos materiales que los estudiantes tienen en su poder (textos del Ministerio de Educación), y que cuentan con características atractivas y organizadas de acuerdo con el sistema curricular anual.

La estructuración de la propuesta se organizó en dos planificaciones microcurriculares para la asignatura de Lengua y Literatura, las cuales ejecutarán en el tercer trimestre educativo, considerando que la efectividad de las rutinas de pensamiento se basa en la repetición continua de su estructura.

La propuesta esquematiza claramente procesos de aprendizaje lector efectivo, que se avalaron de un sistema de evaluación auténtico, el cual trabaja la institución como recurso que evidencia la enseñanza para la comprensión.

Conclusiones

En consideración a las respuestas emitidas por los participantes, en un cuestionario de base estructurada para valorar niveles de lectura comprensiva, se determinó que la mayoría de los niños de 8 a 9 años de cuarto grado, en la Unidad Educativa Fiscal 24 de Mayo en el año lectivo 2023-2024, poseen dominio lector literal demostrando habilidades que les permiten destacar información específica de un texto para responder interrogantes.

Sin embargo, los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica se determinaron con bajo alcance y revelan que los alumnos poseen dificultades notorias para realizar conclusiones a partir de la relación entre la información previa y los nuevos contenidos. Este estudio también concluyó que a los estudiantes les resulta complejo emitir juicios de valor basados en criterios fundamentados que les permitan discernir de manera eficiente.

Asimismo, se identificaron que las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes para promover la comprensión lectora en los

tres momentos de trabajo son poco atractivas y diversas, lo que vuelve necesaria la implementación de experiencias pedagógicas innovadoras que potencien habilidades cognitivas para buscar, inferir y analizar la información relacionando los saberes previos y nuevos con las realidades de su contexto, y de esta manera proporcionar valor significativo al proceso de aprendizaje lector.

Los resultados poco satisfactorios han determinado que los estudiantes no gozan del proceso lector, definiendo a la lectura como un requisito obligatorio dentro de su desempeño académico y no como un recurso cognitivo necesario para desarrollar competencias que les ayudan a interpretar el mundo.

En consideración al diagnóstico realizado, resulta favorable la creación de una propuesta pedagógica que contribuya a solventar las necesidades observadas. Se considera que las rutinas de pensamiento son herramientas que promueven un aprendizaje lector efectivo, ya que su estructura permite la organización bajo esquemas de ideas o información obtenida. Esto genera que la visualización de pensamientos, ya sean simples o complejos, sea clara, así como también ayuda a la comprensión y relación con los saberes necesarios que generarán criterios competentes que demuestren utilidad eficiente de la información al leer.

La implementación constante de estrategias pedagógicas innovadoras será posible si el cuerpo docente y directivo se muestra predispuesto a un aprendizaje constante, esquematizando las nuevas experiencias de enseñanza bajo las realidades actuales de las nuevas generaciones del estudiantado.

La propuesta pedagógica pronosticó resultados satisfactorios. Sin embargo, al considerar las realidades de la población que se trabaja

diariamente, la asistencia profesional y personalizada que requieren ciertos estudiantes, se solicitó apoyo de los espacios de refuerzo en casa, ya que en estos se puede lograr que el estudiante sienta un trabajo en común con la escuela en la aplicación de prácticas innovadoras también en sus hogares.

La escuela y familia deben establecer objetivos comunes para que los estudiantes puedan vivenciar un aprendizaje lector significativo, manteniendo una comunicación constante sobre dificultades y logros alcanzados como premisa para fortalecer, modificar o continuar con los procesos.

Referencias bibliográficas

- Adricáin, S., Marín de Sasá, F., y Rodríguez, A. O. (2012). *Puertas a la lectura*. Colección Mesa Redonda.
- Blanco, C. (2011). *Encuesta y estadística*. Editorial Brujas. <https://elibro.puce.elogim.com/es/ereader/puce/78080?page=76>
- Boccio Zuñiga, K., y Gildemeister Flores, R. (2016). *Programa “Leer es estar adelante” Evaluación de la comprensión lectora a través de un estudio longitudinal*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos. <https://elibro.puce.elogim.com/es/ereader/puce/79557?page=17>
- Calderón Cisneros, J., Alcívar, T. C., y Iñiques, Iñiquez, J. (2015). La Motivación por la lectura en el Ecuador fomentando nuevas ideologías. *EUMED*, 4,5,6. <https://www.eumed.net/rev/atlan-te/2015/03/motivacion-lectura.html>
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., y Richard’s, M. M. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análi-

- sis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134716>
- Cassany, D. (1994). Tipos de lectura. Comprensión lectora en su enseñar lengua. Barcelona: Grao. <https://ecptgu.eco.catedras.unc.edu.ar/unidad-3/compression-lectora/>
- Diario El Comercio (2021). *Ecuador, con bajo desempeño en lectura*. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/ecuador-bajo-desempeno-lectura-ninos.html>
- Flores Cebrián, L. (2009). *Análisis estadístico descriptivo*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega Facultad de Ciencias de la Comunicación Turismo y Hotelería. <https://www.uteq.edu.mx/files/docs/MATERIAL%20CURSO%20MARS/Material%20Adicional/analisis-estadistico-descriptivo.pdf>
- García, M. T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación y evaluación*. Armendralejo: Etapas del proceso investigador. http://www.etpcba.com.ar/documentos/sitios/evaluacion_intitucional/8_el_cuestionario.pdf
- Gil Puente, C., y Manso Bartolomé, A. (2022). Visibilizar el pensamiento a través de la enseñanza de las ciencias experimentales en Educación Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(1), 120101-120121. https://doi.org/https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i1.1201
- González Araya, M. N., y Cárdenas Leitón, H. (2020). La ausencia de la familia en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora: la experiencia en tres grupos del nivel de I y II ciclo de la en-

- señanza general básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 360-386. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40158>
- Harvard Graduate School of Education. (2022). Project Zero's Thinking Routine Toolbox Project Zero: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>
- Hurtado de Barrera, J. (200). *Metodología de la Investigación Holística* (2 ed.). Sypal. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Hurtado de Barrera, J. (2012). *El proyecto de investigación* (7ma ed.). Quirón. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-nacional-experimental-de-los-llanos-occidentales-ezequiel-zamora/metodologia-de-la-investigacion/elproyecto-de-investigacion-hurtado-2012-pdf/22858510>
- Institución Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el desarrollo*. <https://n9.cl/vn3e>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de EGB y BGU. Lengua y Literatura*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Lengua y literatura en el subnivel elemental*. <https://n9.cl/rbf3w>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Comprensión lectora*. <https://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/Literacy%20ES.pdf>
- Otáloro, S. (2009). La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. *Revista Temas*, 121-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894332>
- Paglieta, S. (2020). *Territorios de lectura. Experiencias de mediación y*

- comprensión lectora en la escuela, en el hogar y en la comunidad.* Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.puce.elogim.com/es/ereader/puce/177173>
- Perkins, D. (1997). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard., 1-4. <https://n9.cl/1muph>
- Perkins, D., y Blythe, T. (2005). Ante todo, la comprensión. *Revista internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, 14, 19-23. <https://ceice.gva.es/documents/162784507/163142369/Comprehension.pdf>
- Pérez, C. (2016). *Comprensión lectora desde la transferencia del conocimiento.* PUCE. <https://elibro.puce.elogim.com/es/ereader/puce/80156?page=5>
- Ritchart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Paidós. <https://www.calameo.com/read/005883189a5a65f3e7fd9>
- Ripalda, V., Macías, J., y Sánchez Mata, M. (2020). Rincón de lectura, estrategia en el desarrollo del lenguaje. *Horizontes*, 4(14), 127-138. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i14.97>
- Rivera, C., Jaramillo, C., Lule, M., Morales, M., y Aguilar, M. (2022). *Proyecto Zero, como movilizador de habilidades del pensamiento.* <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3680>
- Ripoll Salceda, J. C., & Aguado Alonso, G. (2015). *Enseñar a leer: Cómo hacer lectores competentes* (1.ª ed.). Editorial EOS.
- Santiesteban, E. (2010). *Didáctica de la Lectura.* <https://elibro.puce.elogim.com/es/ereader/puce/34514>

- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>
- Thishman, S., y Palmer, P. (2005). *Visible thinking* (Vol. 2). Leadership compass. http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2015/04/VT_LeadershipCompass1.pdf
- Unesco. (2021). *Cien millones más de niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19 – La UNESCO reúne a los ministros de educación*. Unesco. <https://www.unesco.org/es/articles/cien-millones-mas-de-ninos-sin-las-competencias-minimas-de-lectura-debido-la-covid-19-la-unesco>

Línea 3 *Formación y evaluación docente*

De la teoría a la práctica: ABP, una metodología que funciona

Ma. Eugenia Herrera M.
Unidad Educativa Fiscal “Mitad del Mundo”

Resumen

La aplicación de metodologías activas resulta determinante para alcanzar un aprendizaje significativo en los contextos educativos actuales. El personal docente debe estar preparado no solo para conocer estas estrategias, sino que debe encargarse de implementarlas en su práctica cotidiana. En este marco, los docentes de la Escuela de Educación Básica Clemente Vallejo Larrea fueron capacitados mediante una guía metodológica basada en el aprendizaje por proyectos (ABP), lo que permitió su aplicación en el trabajo interdisciplinar con resultados positivos. La metodología ABP debe entenderse como una herramienta útil que no solo favorece el aprendizaje, sino que también motiva la investigación, desarrolla el cooperativismo, la solidaridad y, sobre todo, facilita los procesos de evaluación en los estudiantes. Esto se logra al considerar al estudiante como un ser integral que puede desarrollar varias competencias, más allá de aquellas relacionadas directamente con el conocimiento científico. Las prácticas desarrolladas con estudiantes de séptimo año demostraron que es posible incorporar la interdisciplinariedad a partir de temas de interés para los alumnos, lo que se reflejó en su implicación en actividades que trascendieron los límites del entorno escolar. En conclusión, la implementación de este tipo de metodología fortalece el trabajo docente y de estudiantes, propiciando un verdadero interés por la investigación y el aprendizaje.

Palabras clave: metodología activa, aprendizaje basado en proyectos, interdisciplinar, centro escolar, investigación

Introducción

En el amplio campo de la educación, el rol del docente constituye un pilar humano y técnico indispensable para el éxito estudiantil. El conocimiento de metodologías activas resulta fundamental para alcanzar el éxito. En tal sentido, surge una pregunta clave: ¿qué realizan los docentes para aplicar, en la práctica, estas metodologías activas? Esta interrogante conduce el desarrollo de este trabajo, ya que se observa que la capacitación docente puede ser insuficiente cuando no se la aplica adecuadamente en el aula de clase.

La falta de implementación puede deberse a muchas barreras como la falta de apoyo directivo, el compromiso y la comodidad docente; esquemas tradicionales impuestos por padres de familia, entre otros, pueden evitar que nuevas metodologías enriquezcan los procesos educativos.

El problema de los centros educativos radica en llevar a la práctica metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), sin considerar la integración de las asignaturas de la malla curricular de una manera permanente y constante. Esto se aleja de realidad actual de un mundo globalizado, donde el conocimiento está constituido por diferentes aristas de la ciencia, relacionadas unas con otras.

La hiper especialización, aquella que se encierra en ella misma, sin permitir su integración en una problemática global o en una con-

cepción holística del objeto, impide ver lo global (al fragmentarlo), y lo esencial (al disolverlo). Los problemas esenciales no pueden ser reducidos ni fragmentados, y los problemas globales tienden a ser cada vez más esenciales. A su vez, todos los problemas particulares solo pueden comprenderse en su contexto, que hoy en día se ha ampliado a escala planetaria (Morin, 2002).

En la Escuela de Educación Básica Clemente Vallejo Larrea, ubicada en la parroquia rural de San Antonio de Pichincha, se detectó el uso predominante de metodologías tradicionales en las planificaciones curriculares. No se evidencian métodos modernos o innovadores, lo que genera un aprendizaje tradicional y poco participativo. En este contexto, los estudiantes tienden a convertirse en actores pasivos del proceso educativo.

Bajo este marco de referencia poco alentador, se implementó una propuesta de guía metodológica de aprendizaje basada en proyectos (ABP), acompañada de una capacitación al personal docente para fomentar su implementación en planificación curricular. En relación a esto, Vergara (2015) menciona:

El aprendizaje basado en problemas, proyectos y/o casos de la compleja vida real, siempre implica aprendizaje distribuido; al indagar, experimentar en las condiciones reales de los contextos vitales, el sujeto aprende el qué, el cómo, pero también el cuándo, el dónde y el para qué, tan útiles para promover la transferencia de los aprendidos a situaciones desconocidas y novedosas. (Vergara, 2015, p.9).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo solo se produce cuando al estudiante enfrenta situaciones que despiertan su in-

terés y generan emociones vinculadas con lo que está aprendiendo. Se busca que el docente encuentre sentido en el *¿para qué?* y el *¿por qué?* del aprendizaje, y que descubra por sus propios medios la mejor manera de asimilar el conocimiento. Más adelante, se presentarán evidencias prácticas que demuestran la factibilidad de llevar la metodología ABP al aula.

Mediante la selección de temas significativos de aprendizaje y el uso de técnicas variadas, se fomentó un genuino interés por parte de los estudiantes de séptimo año de educación básica, quienes incluso llevaron sus experiencias de aprendizaje más allá de los límites de la institución educativa.

En primer lugar, es necesario comprender con claridad en qué consiste esta metodología activa conocida como ABP. Una definición pertinente es aquella propuesta por Lapeña y Mayor (2019), quienes afirman:

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o *Project-based learning* (PBL) es un método de enseñanza ampliamente utilizado en educación infantil, primaria y secundaria, tiene como finalidad solventar los principales errores del sistema educativo actual. Dos de estos errores son el aprendizaje memorístico de materias inconexas y la evaluación por parte del profesor mediante exámenes, sin tener en cuenta el desarrollo de todas las capacidades del estudiante (p.1111)

En tal sentido, se observa que esta metodología ofrece un cambio radical en la educación tradicional, ya que evita la memorización y promueve una evaluación centrada no solo en el resultado final, sino también en el proceso.

No obstante, como advierten Travieso y Ortiz (2018), uno de los principales cuestionamientos en torno al ABP reside en la metodología de aplicación. En muchas ocasiones, el ABP se confunde con la simple resolución de problemas, lo cual revela el desconocimiento que aún poseen los profesores sobre cómo integrarla correctamente. En esta dirección, se elaboró una metodología orientada al profesor que contempla las siguientes fases.

1. Momento inicial: Diseño de un problema por parte del profesor. Este debe ser amplio, de forma que pueda integrar un conjunto de diversos contenidos. En este diseño, se puede tomar en cuenta tanto un problema real de la práctica diaria, como un ejercicio simulado de un problema que pudiera presentarse en la praxis. Por otra parte, debe considerarse que en esta situación el estudiante debe poder utilizar todo el bagaje de conocimientos previos que ha acumulado, así como los procedimientos, operaciones y valores que ha incorporado.
2. Momento de ejecución: El estudiante recibe el problema que debe resolver. El objetivo consiste en propiciar que el alumno incorpore un conjunto de conocimientos que pueden estar asociados a su formación, pero que guardan estrecha relación con el problema a solucionar.
3. Los estudiantes se dividen en pequeños grupos (de no más de tres o cuatro estudiantes): El propósito es que se realice una reconstrucción colectiva del conocimiento que permita una ejecución más favorable, así como una toma de decisión más aceptada. En este momento resulta de gran importan-

cia que el profesor presente directrices claras en cuanto al problema a resolver. Asimismo, debe mencionar cuáles son las expectativas y las acciones requeridas por parte de los estudiantes.

4. Momento final: El equipo presenta los resultados obtenidos a través de un trabajo de curso, una exposición u otra modalidad. Se sugiere que previamente se realicen cortes evaluativos al trabajo grupal (sistemáticamente), para que el profesor pueda construir una valoración sobre el desarrollo del equipo al momento de encontrar soluciones al problema brindado.

Una vez comprendida la metodología ABP, su aplicación práctica resultó sumamente favorable, como se evidenció en el trabajo realizado por los estudiantes de séptimo año de EGB de la Escuela Clemente Vallejo Larrea.

Caso 1

Tema: Estructura de la carta

Actividad desarrollada: Envío de cartas a las embajadas y consulados de diferentes países con sede en Quito.

Asignaturas: Lengua y Literatura, Estudios Sociales, Matemáticas.

Metodología utilizada: Investigación.

Motivación: Entregar de manera personal la carta para recibir respuesta por parte de agregados internacionales.

Proceso:

Lengua y Literatura: Abordar la estructura de la carta, sus partes y su elaboración.

Los estudiantes decidieron enviar cartas a las embajadas y consulados con Sede en Quito, entregándolas de manera personal con el fin de obtener una cita o respuesta de parte de los agregados internacionales de los respectivos consulados.

Se trabajó en el desarrollo de la estructura de una carta con varios borradores previos, lo cual cumplía con el proceso para escribir textos, tomando en cuenta la ortografía, la estructura gramatical, la sintaxis, entre otros.

Estudios Sociales: Desarrollo del conocimiento de nuevos países ubicados en otros continentes con la información obtenida en las embajadas.

Los estudiantes recibieron material publicitario y entrevistas de parte de las cancillerías, lo que permitió realizar una exposición con toda la información que recibieron en las entrevistas. Se obtuvieron excelentes resultados, puesto que se logró despertar el interés de los estudiantes por conocer nuevas culturas y obtener información de fuentes directas.

Matemáticas: Con la información recibida, se realizaron investigaciones sobre datos poblacionales, producción económica, agrícola, industrial entre otras. Esto se llevó a cabo con el propósito de elaborar cuadros estadísticos comparativos entre los países abordados despertando. Asimismo, se realizó un debate sobre la información que cada estudiante adquirió en defensa de su país investigado.

Resultados Obtenidos: Aprendizajes significativos sobre cómo elaborar una carta, la manera correcta de dirigirse a una oficina al solicitar un requerimiento, ubicación globalizada en el mundo con información real obtenida directamente de la fuente.

Caso 2

Tema: Reparto proporcional de cantidades

Actividad desarrollada: Feria de comidas nutritivas.

Asignaturas: Matemáticas, Lengua y Literatura, Educación Cultural y Artística (ECA), Ciencias Naturales.

Metodología utilizada: Investigación directa.

Motivación: Con el fin de despertar el razonamiento lógico matemático, de forma significativa, se organizó la venta de platillos nutritivos dentro de la institución educativa. Se abordó, paso a paso, la planificación, el presupuesto, el nivel de ganancia, la distribución equitativa con base en la ganancia obtenida. De esto modo, también fue posible la intervención de otras asignaturas, como el diseño de recetas de cocina en la materia de Lengua y Literatura, la elaboración de publicidad en el área de ECA, y valor nutricional de los alimentos en la materia de Ciencias Naturales.

Proceso:

Matemáticas: Se realizó una planificación de gastos con costos y capital a invertir. También se aplicó la regla de costo-beneficio para determinar si la inversión era rentable, con el uso de las operaciones básicas, numeración decimal y fracciones. Finalmente, se realizaron cuadros comparativos y se desarrolló el tema de proporcionalidad previsto en los objetivos.

Lengua y Literatura: Se procedió a la investigación de campo en cada hogar de los estudiantes, recolectando recetas de alimentos de fácil preparación que cumplan con el objetivo de nutrición planteado en el objetivo de trabajo.

Ciencias Naturales: Partiendo del tema seleccionado por los estudiantes, se inició el proceso de la investigación sobre la alimentación nutritiva. Con el fin de determinar los productos idóneos que podían venderse y que cumplieran con las características de salud para los potenciales compradores en la feria.

ECA: Se trabajó en el diseño de la publicidad y la elaboración de carteles con el uso de variados materiales. Además, se emplearon competencias digitales, ya que publicidad se expuso en plataformas virtuales para ser compartida en redes sociales.

Resultados obtenidos: Aprendizajes significativos mediante un proceso integral que incluyó planificación, elaboración, producción y venta. Todos los estudiantes participaron activamente, demostrando diferentes habilidades. La experiencia permitió una evaluación adecuada, centrada en el desarrollo de las destrezas adquiridas y no únicamente en el conocimiento incorporado.

Resumiendo, esta exposición se puede observar que la metodología ABP llevada al aula no solo despierta el interés de todos los estudiantes, sino que los involucra significativamente en el proceso de adquirir nuevos aprendizajes que toman sentido en su vida y quedan grabados, como un andamiaje de nuevas experiencias que facilitarán a futuro la resolución de procesos de mayor complejidad.

Esta metodología, además de proporcionar nuevos aprendizajes, permite alcanzar una medición objetiva de las potencialidades de los estudiantes. Para ponderar el aprendizaje, el docente deberá realizar

una evaluación procesual durante todo el trabajo, facilitando una valoración del estudiante no solo desde el punto de vista cognitivo, sino también considerando todas sus capacidades desde un punto de vista de ser integral. Uno de los beneficios de este tipo de evaluación es que elimina la competencia, que perjudica en algunos casos la autoestima, y permite la inclusión educativa al reconocer, por más pequeña que sea, la participación de todo el estudiantado.

Como conclusión de esta exposición de experiencias positivas en la aplicación de metodologías activas se puede anotar lo siguiente:

- Sí es posible trabajar en el aula con proyectos interdisciplinarios que desarrollen sus propios aprendizajes en torno a su solo tema.
- El trabajo docente debe estar acompañado de un nutrido conjunto de herramientas que permitan la evaluación y seguimiento permanente del trabajo de sus estudiantes durante todo el proceso.
- Los estudiantes trabajan con gusto y motivación por alcanzar sus metas desarrollando empatía, colaboración, solidaridad y otras habilidades blandas adecuadas para el momento actual en el cual se desenvuelven.

Referencias bibliográficas

- Herrera, M.E. (2021). *Planificación curricular: una propuesta de formación docente desde el enfoque de aprendizaje basado en proyectos* [Trabajo de maestría, Pontificia Universidad Católica Del Ecuador]. Facultad de Ciencias de la Educación
- Lapeña, G. Mayor, J. (2019). *Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Congreso on-line como metodología de investigación integral aplicada a estudiantes de postgrado en Bellas Artes*. Universidad Politécnica de Valencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390417>
- Morín, E. (2002) *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Travieso, D, Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 124-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18145504009>
- Vergara, J. (2015) *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Biblioteca Innovación Educativa SM

Del estudio como inversión al estudio como desarrollo **From study as investment to study as development**

José Luis Calero Mieles
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

El presente artículo analiza el cambio en la percepción del valor de la educación, transitando de un enfoque económico hacia uno integral. Inicialmente, se concibe el estudio como una inversión para obtener beneficios financieros y estatus social, siguiendo la teoría del capital humano (Becker, 1964). Sin embargo, el artículo critica esta visión limitada, destacando que el verdadero valor de la educación reside en su capacidad para promover el desarrollo personal, social y cultural. La educación fomenta habilidades críticas, empatía y una visión ética, en línea con (Dewey, 1916), y también es una herramienta para combatir las injusticias sociales, como señala (Freire, 1970). Además, el artículo reflexiona sobre la carrera de Educación, que ha pasado de ser una fuente de poder económico a un campo que prioriza la justicia social y el desarrollo humano integral.

Palabras clave: desarrollo integral, educación, capital humano, justicia social

Abstract

This article analyzes the shift in the perception of the value of education, from a predominantly economic approach to a more comprehensive one. Initially, education is viewed as an investment for financial gain and social status, following the human capital theory (Becker, 1964). However, the following article criticizes this limited view, stressing that the true value of education lies in its capacity to promote personal, social and cultural development. Education fosters critical skills, empathy and an ethical worldview, as proposed by (Dewey, 1916), and serves as a tool to confront social injustices, as pointed out by (Freire, 1970). In addition, this article reflects on the career of Education, which has gone from being a source of economic power to a field that prioritizes social justice and integral human development.

Keywords: Integral development, education, human capital, social justice

Introducción

Desde una edad temprana, niños, niñas y jóvenes han escuchado la premisa de que estudiar es una inversión. Se enseñaba que, a cambio del esfuerzo y sacrificio implicados, los estudios proporcionarían un retorno medible en el futuro, ya fuera en forma de mejores ingresos, mayor estabilidad laboral o un estatus social más elevado. Sin embargo, desde una perspectiva personal, a medida que avancé en mi camino académico y profesional, comprendí que este enfoque,

aunque valioso, es limitado. El estudio no es solo una inversión en términos económicos o profesionales, sino también una herramienta fundamental para el desarrollo personal, social y cultural.

A lo largo de los años, mi concepción del aprendizaje ha evolucionado significativamente. Hoy en día, concibo el estudio no solo como una forma de mejorar mis habilidades profesionales, sino también como una oportunidad para desarrollar mi identidad, mi pensamiento crítico y mi capacidad para contribuir al bienestar de la sociedad. Este artículo expone mi trayectoria en ese proceso de transformación: del enfoque utilitario de la educación a una comprensión más holística, en la que el estudio se configura como un motor de desarrollo integral.

1. El estudio como inversión: a promesa del retorno económico

Al principio de mi carrera académica, como a muchas personas, se me dijo que la educación era una inversión con grandes beneficios económicos. Según la teoría del capital humano de Becker (1964), la educación representa una forma de incrementar habilidades y competencias, lo que, en última instancia, se traduce en mayores ingresos a lo largo de la vida laboral.

Recuerdo cómo esta narrativa dominaba las conversaciones en casa y en la escuela. Para muchos, especialmente en contextos socioeconómicos difíciles, la educación se presenta como la vía para “salir adelante”, una promesa de movilidad social que está intrínsecamente ligada al rendimiento financiero. Durante mucho tiempo, acepté esta premisa sin cuestionarla.

2. El límite de la visión utilitarista: ¿Es solo una inversión?

Sin embargo, con el tiempo y conforme avanzaba en mi proceso educativo, comencé a notar algunas limitaciones en esta visión puramente utilitarista del estudio. Por un lado, los beneficios económicos no siempre se cumplían de la manera prometida. La precariedad laboral, la sobreoferta de profesionales en algunos campos y las fluctuaciones económicas evidenciaban que, incluso con títulos académicos avanzados, la estabilidad financiera no estuviera garantizada.

Por otro lado, descubrí que el valor del conocimiento no se limitaba únicamente a su utilidad en el mercado laboral. Mi propio proceso de aprendizaje comenzó a transformar no solo mi capacidad para trabajar, sino también mi forma de ver el mundo y de relacionarme con los demás. En esta etapa, comprendí que el estudio también me estaba formando como persona, y no solo como un recurso económico.

3. El estudio como desarrollo personal

A medida que profundizaba en mi formación, comencé a entender que la educación ofrecía mucho más que una vía para generar ingresos. Según Dewey (1916), la educación es el proceso mediante el cual se desarrolla el potencial humano en todas sus dimensiones. Esta visión se aleja de la idea de la educación como un fin utilitario y la concibe como un proceso continuo de crecimiento y desarrollo personal.

Mi experiencia reflejaba precisamente esto. A través de mis estudios, no solo adquiriría conocimientos técnicos, sino que también desarrollaba habilidades críticas como la empatía, la reflexión ética y la capacidad de cuestionar las estructuras sociales y políticas. La educación, en este sentido, no era solo una herramienta para mejorar mi posición en el mercado laboral, sino también un proceso de transformación personal.

4. El estudio como desarrollo social

Pero la educación no se limita al ámbito personal. Una de las lecciones más importantes que aprendí es que el estudio también constituye una herramienta de desarrollo social. La formación académica me permitió comprender con mayor profundidad las problemáticas que enfrentan diferentes comunidades y el papel que el conocimiento desempeña en la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

Freire (1970), en *Pedagogía del oprimido*, sostiene que la educación tiene el potencial de ser una herramienta de liberación. En mi experiencia, esta afirmación cobra cada vez más sentido. El conocimiento nos permite no solo comprender las injusticias, sino también actuar para transformarlas. Así, la educación deja de ser una simple inversión para convertirse en un pilar fundamental del desarrollo social.

5. El estudio como desarrollo cultural

Además de los aspectos personal y social, la educación también es un elemento clave en el desarrollo cultural. En mi caso, el estudio me permitió explorar y valorar diferentes culturas, tradiciones y for-

mas de pensar. La globalización ha puesto en contacto a personas de todas partes del mundo, y la educación me ha proporcionado las herramientas para entender y apreciar estas interacciones.

Esto no significa que la educación occidental o formal sea la única forma válida de conocimiento. Al contrario, la verdadera riqueza del aprendizaje radica en su diversidad. Al explorar otras culturas y formas de conocimiento, comprendí la importancia de un enfoque educativo inclusivo, que valore tanto los saberes ancestrales como las innovaciones contemporáneas.

6. Hacia una nueva visión del estudio: un enfoque integral

Mi perspectiva ha cambiado radicalmente desde aquellos primeros años en los que veía la educación sólo como una inversión. Hoy entiendo el estudio como un proceso de desarrollo integral, que abarca lo personal, lo social y lo cultural. Esta evolución no es solo teórica, sino que ha transformado mi forma de enfrentar la vida. Ahora concibo el aprendizaje como una actividad continua que me enriquece no solo a nivel económico, sino también en términos de desarrollo humano.

La educación como símbolo de estatus y poder económico. La carrera de Educación ha sido percibida tradicionalmente como una vía de ascenso social y económico, lo cual ha contribuido a su popularidad entre quienes que buscan mejorar su estatus. Sin embargo, la evolución de las dinámicas sociales y económicas ha transformado la manera en que los estudiantes y profesionales entienden el valor de su educación.

Como exestudiante y profesional de la educación, reflexiono sobre cómo esta disciplina ha dejado de ser percibida como una simple inversión económica a comprenderse desde un enfoque más amplio, donde el desarrollo personal y social también juega un papel fundamental.

Históricamente, la profesión legal ha estado asociada al prestigio y al poder. Según Bourdieu (1984), la profesión del educador constituye una forma de capital cultural que otorga a sus profesionales un reconocimiento social que trasciende lo meramente económico. En sociedades con fuertes jerarquías socioeconómicas, la educación ha sido visto como una vía para acceder a las élites sociales, tanto por su valor económico como por el estatus que confiere. El acceso a una educación ha sido, en muchos casos, un privilegio de clases altas, y el ejercicio de la abogacía un medio para mantener y consolidar su influencia.

En mi experiencia como abogado, esta percepción aún prevalece en muchos contextos. “La Educación sigue siendo vista como una carrera segura que garantiza un futuro estable y bien remunerado”. No obstante, esta noción se ha visto cuestionada por las crecientes demandas de una sociedad globalizada y competitiva, donde los títulos universitarios ya no garantizan necesariamente una posición económica sólida. Como señala Castells (2010), el conocimiento es un factor fundamental en la sociedad de la información, pero la sobreoferta de profesionales en determinadas áreas ha diluido el valor de algunos títulos, incluido el de la educación.

Con el paso del tiempo, la perspectiva sobre el estudio en el ámbito educativo ha ido evolucionando. Aunque la carrera aún ofrece oportunidades significativas de ascenso social, cada vez más estudiantes y profesionales comienzan a verla no solo como una inversión financiera, sino como una herramienta para el desarrollo personal y para generar cambios en la sociedad.

En lugar de enfocarse únicamente en la rentabilidad económica, los estudiantes de Educación de hoy se preocupan por la justicia social, la ética profesional y el impacto de su trabajo en la sociedad (Santos, 2006). Esto refleja un cambio de paradigma, donde la formación jurídica se entiende como un medio para defender derechos fundamentales y promover el bienestar colectivo, más allá de los beneficios personales.

Mi experiencia personal me ha permitido valorar este enfoque, ya que he observado cómo muchos de mis compañeros y colegas se han orientado hacia áreas como la asesoría, la producción de materiales o la gerencia educativa, en ocasiones priorizando el enriquecimiento económico por encima del compromiso social. Esto demuestra la tensión constante entre los fines personales y el propósito colectivo de la educación.

Las implicaciones para el futuro. El reto para las generaciones actuales y futuras de estudiantes será equilibrar las expectativas económicas con el deseo de alcanzar un desarrollo personal y social. Como señala Nussbaum (2010), la educación superior no debe orientarse exclusivamente hacia la producción de trabajadores altamente cualificados, sino también hacia la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Este enfoque será crucial para garantizar que los educadores del futuro no solo busquen el éxito personal, sino que tam-

bién contribuyan para resolver los complejos problemas sociales que enfrentamos y que no nos pueden ser, bajo ningún concepto, extraños.

Conclusión

El estudio es mucho más que una inversión financiera o profesional. Aunque es indudable que la educación puede proporcionar beneficios económicos, reducirla a esta dimensión es ignorar su verdadero valor. En mi experiencia, el estudio ha sido una herramienta para el desarrollo personal, social y cultural. La educación me ha permitido crecer como individuo, comprender mejor el mundo que me rodea y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa.

Mi trayectoria refleja una evolución desde una visión utilitarista del estudio hasta una comprensión más profunda y holística, en la que el aprendizaje es tanto un fin en sí mismo como un medio para el desarrollo integral.

Referencias bibliográficas:

- Becker, G. (1964). *Capital humano: un análisis teórico y empírico, con especial referencia a la educación*. University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinción: una crítica social del juicio del gusto*. Harvard University Press.
- Castells, M. (2010). *El auge de la sociedad red* (2ª ed.). Wiley-Blackwell
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. McMillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita las humanidades*. Princeton University Press.
- Santos, B. de S. (2006). *El ascenso de la izquierda global: el Foro Social Mundial y más allá*. Libros Zed.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo como libertad*. Oxford University Press.

Estudio comparativo sobre las estrategias metodológicas, métodos y técnicas empleados en la enseñanza de Lengua y Literatura en dos instituciones educativas de la ciudad de Quito
Comparative study on the methodological strategies, methods, and techniques used in the teaching of Language and Literature in two educational institutions in the city of Quito

Moisés Heraldo Guerrero Chiqui
Instituto Nacional de Evaluación Educativa,
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

En este estudio se puede evidenciar que existen problemas en las competencias comunicativas de los estudiantes del Ecuador, reflejados en el rendimiento académico y en los resultados de las evaluaciones a nivel nacional. Esto se agrava por la falta de formación docente en metodologías innovadoras para la enseñanza de Lengua y Literatura. El objetivo de la investigación es comparar la percepción de los estudiantes del Colegio Isaac Newton y de la Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis sobre el uso de estrategias metodológicas, métodos y técnicas por parte de sus docentes de Lengua y Literatura, con el fin de identificar posibles diferencias y áreas de mejora. Este estudio tiene un enfoque cuantitativo, no experimental, transeccional, descriptivo. Para la recolección de datos se utilizó como técnica una encuesta y como instrumento un cuestionario aplicado a estudiantes del subnivel

superior de EGB. Los resultados mostraron una percepción similar en ambas instituciones respecto al predominio de estrategias tradicionales en las clases de Lengua y Literatura, así limitada implementación de estrategias activas como el aprendizaje basado en experiencias, dramatizaciones y tutorías individuales. No obstante, se observaron en la aplicación de metodologías como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje a través del juego, el aula invertida y las discusiones en clase. En conclusión, se subraya la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias pedagógicas innovadoras y promover su implementación y seguimiento en las aulas. Además, este estudio resalta la importancia de diversificar las metodologías de enseñanza y de fomentar un aprendizaje más activo y significativo.

Palabras clave: estrategia metodológica, método, técnica, lengua y literatura, metodología tradicional, metodología activa, Educación General Básica

Abstract

This study reveals issues in the expected communicative competencies of Ecuadorian students, as reflected in their academic performance and the results of evaluations at the national level. This is aggravated by the lack of teacher training in innovative methodologies for teaching Language and Literature. The objective of this research is to compare the perception of the students from Colegio Isaac Newton and Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis regarding the use of metho-

dological strategies, methods and techniques by their Language and Literature teachers, in order to identify possible differences and areas for improvement. The study follows a quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive approach. A survey was used as the data collective technique and a questionnaire was administered to students of the Upper Sublevel of EGB as an instrument. The results showed a similar perception among students from both institutions regarding the predominance of traditional strategies in their Language and Literature classes and a limited application of active strategies such as experienced-based learning, dramatizations and individual tutoring. However, certain differences were identified in the implementation of methodologies such as cooperative learning, problem-based learning, learning through games, flipped classroom and class discussions. In conclusion, this study underscores the need to strengthen teacher training in innovative pedagogical strategies and to promote their implementation and follow-up in the classroom. Moreover, this study highlights the importance of diversifying teaching methodologies and fostering more active and meaningful learning experiences.

Keywords: methodological strategy, method, technique, Language and Literature, traditional methodology, active methodology, General Basic Education.

Introducción

La habilidad de leer, escribir y comunicarse de manera efectiva es fundamental en la sociedad actual y en el desarrollo integral de nuestros estudiantes. Sin embargo, en Ecuador existen diversos estudios que han revelado deficiencias en habilidades básicas como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la ortografía, el uso de signos de puntuación, el pensamiento crítico, entre otras. Esta problemática se agrava por la falta de capacitación docente en estrategias metodológicas, métodos y técnicas para la enseñanza de Lengua y Literatura, lo cual impide que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para interpretar y comprender textos escritos de manera efectiva. Por otro lado, los resultados de las evaluaciones nacionales confirman este problema y resaltan la necesidad de fortalecer la enseñanza de Lengua y Literatura en los diferentes niveles educativos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineval], 2024).

En ese sentido, Gallardo et al. (2012), Rojas y Cruzata (2016) recalcan la importancia de desarrollar la comprensión lectora y el hábito lector en los estudiantes para alcanzar mejores resultados académicos. Además, enfatizan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas efectivas en el proceso educativo y de considerar el contexto sociocultural de los estudiantes para mejorar el aprendizaje. Por ello, desarrollar la habilidad de leer y comprender textos de manera efectiva es una tarea clave de los docentes, ya que este tipo de habilidades no solo mejora el rendimiento académico, sino que también influye en su crecimiento personal, educativo y su capacidad para interactuar con los demás.

Medina et al. (2012) y Torrez (2013) coinciden en la importancia de emplear estrategias pedagógicas para desarrollar la competencia de lectura y escritura. En un estudio realizado por Torrez (2013), se evidencia una falta de seguimiento y actualización de estas estrategias, ya que predomina una realidad donde los métodos tradicionales prevalecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Medina et al. (2012) subrayan la necesidad de identificar y evaluar estrategias innovadoras, con el fin de evitar la limitación de un aprendizaje significativo de los estudiantes, aspecto en el que coinciden ambos autores.

En el país, ha existido un esfuerzo por actualizar el sistema educativo y adoptar enfoques centrados en el estudiante. No obstante, tal como indican Jiménez et al. (2020) en su investigación, aún persisten grandes retos en la práctica docente, dado que la implementación de estrategias específicas para mejorar la comprensión lectora ha sido limitada. En relación con ello, en la Escuela Fiscal Ecuador de Calpi, Paguay (2015), se identifica una tendencia hacia el empleo de métodos tradicionales de enseñanza, lo que deriva en resultados negativos para los estudiantes, puesto que el docente es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el estudiante es un receptor pasivo de información. Esta situación disminuye afecta su autoestima y genera sentimientos de frustración y desánimo.

Frente a esta situación, surge la necesidad de implementar una formación docente continua y un seguimiento de las prácticas pedagógicas, con el objetivo de garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad y logren desarrollar sus habilidades comunicativas. El desarrollo del lenguaje es un objetivo clave que no debe descuidarse, por ello, es imprescindible evaluar si las estrategias, métodos y técnicas de enseñanza de Lengua y Literatura están diseñadas de

forma adecuada para lograr los aprendizajes esperados, si son eficaces para motivar a los estudiantes y, en efecto, mejorar su rendimiento académico.

En definitiva, los estudios revisados coinciden en la necesidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje de los actores educativos. En tal sentido, es preciso avanzar hacia prácticas pedagógicas basadas en la formación continua, las metodologías activas y las estrategias metodológicas innovadoras, de modo que se promueva en los estudiantes el desarrollo de habilidades comunicativas que puedan ser útiles a lo largo de su vida.

El problema se resume en la siguiente pregunta: ¿existen diferencias significativas en la percepción que tienen los estudiantes del subnivel Superior de EGB de dos instituciones educativas sobre el uso de estrategias metodológicas, métodos y técnicas en sus clases de Lengua y Literatura?

Como objetivo de investigación se propone analizar la percepción que tienen los estudiantes de octavo, noveno y décimo grados de EGB Superior, tanto del Colegio Isaac Newton como de la Unidad Educativa Particular Borja N° 3 Cavanis en la ciudad de Quito, sobre el empleo de estrategias metodológicas, métodos y técnicas por parte de sus docentes de Lengua y Literatura.

Justificación

El principal problema identificado en este estudio está relacionado con la deficiencia en la implementación de metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje, específicamente orientadas al

desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, lo cual afecta su rendimiento académico. Esta problemática es común en diferentes instituciones educativas debido al uso predominante de metodologías tradicionales, a la escasa formación continua de los docentes y el acceso limitado a recursos.

El objetivo de este estudio es comparar la percepción que tienen los estudiantes del Colegio Isaac Newton y la Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis con relación al uso de las estrategias metodológicas, métodos y técnicas implementados en las clases de Lengua y Literatura, de tal manera que se pueda identificar si existen diferencias significativas en dicha percepción.

La relevancia de este trabajo radica en la falta de investigaciones que profundicen sobre las causas de las deficiencias en las habilidades comunicativas de los estudiantes, así como en su capacidad para contribuir al campo educativo en Ecuador. Su pertinencia, por otro lado, se centra en la vinculación entre la integración de estrategias metodológicas, métodos y técnicas en las clases de Lengua y Literatura y el rendimiento académico de los estudiantes de nuestro país.

Cabe señalar que este trabajo forma parte del proyecto de investigación titulado *Estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua en Ecuador*, liderado por el PhD. Édison Higuera Aguirre. Además, esta investigación se convierte en el punto de partida para explorar con mayor profundidad los factores que influyen en el déficit de las competencias que deben desarrollar los estudiantes del subnivel EGB Superior en el área de Lengua y Literatura.

Metodología

Para cumplir con el objetivo de este estudio comparativo, se ha tomado como insumo principal el trabajo de titulación de grado llamado *Estrategias metodológicas para la enseñanza de Lengua y Literatura en el Colegio Isaac Newton, año lectivo 2023-2024* realizado por el investigador. A posteriori, se recopiló información significativa que se desprende de la percepción de los estudiantes de la Unidad Educativa Particular Borja N° 3 Cavanis.

Con relación al trabajo de titulación de grado, este inició en 2023 como parte de Diseño de proyectos de investigación y culminó en 2024 como parte de Integración curricular, ambas asignaturas impartidas en séptimo y octavo nivel, respectivamente, de la carrera de Ciencias de la Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. En dicho trabajo, se recopiló información sobre la percepción que tienen los estudiantes del Colegio Isaac Newton respecto del uso de diferentes estrategias metodológicas, métodos y técnicas utilizados por sus docentes de Lengua y Literatura. De forma paralela, y una vez concluido este proceso, se procedió a levantar información equivalente en la Unidad Educativa Particular Borja N° 3 Cavanis.

Con base en Hernández-Sampieri et al. (2014), y para fines investigativos, se definió el mismo diseño metodológico en ambas instituciones educativas particulares de la ciudad de Quito. Se empleó un enfoque cuantitativo y se optó por un diseño no experimental, transeccional y descriptivo, lo que permitió analizar las variables en un momento y tiempo específicos (Agudelo et al., 2008).

La población estuvo conformada por los estudiantes del Colegio Isaac Newton matriculados en el año lectivo 2023-2024 y por los estudiantes de la Unidad Educativa Particular Borja N° 3 Cavanis matriculados en el año lectivo 2024-2025. La muestra fue no aleatoria y no representativa; para este estudio comparativo, se consideró a los estudiantes de octavo, noveno y décimo grado de EGB Superior que asistieron a las clases de Lengua y Literatura.

Por otro lado, la técnica empleada fue la encuesta y el instrumento, un cuestionario diseñado por el PhD. Édison Higuera Aguirre. Este se compuso de 18 preguntas orientadas a los métodos y técnicas generales que utilizan los docentes para la enseñanza de Lengua y Literatura. Las preguntas se basaron en la variable estrategia metodológica, dentro de la dimensión Pedagógica, y en el indicador Métodos y técnicas de enseñanza utilizados por el profesorado. La escala de valoración que se utilizó fue tipo Likert, con cinco niveles de gradación (Siempre, Casi siempre, Ocasionalmente, Casi nunca, Nunca), la cual permitió obtener información relevante sobre la percepción de los estudiantes sobre estas estrategias, métodos y técnicas.

Finalmente, para la organización de la información, el análisis de los resultados y la formulación de las conclusiones, se utilizaron los principios básicos de estadística descriptiva.

Datos

La muestra no probabilística de 157 estudiantes fue seleccionada por conveniencia. En el Colegio Isaac Newton se registró un total de 112 estudiantes del subnivel Superior de EGB y en la Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis se registró un total de 45 estudiantes.

Tabla 1
Detalle de la muestra

Institución Educativa	Subnivel Superior de EGB			Total
	8.º grado	9.º grado	10.º grado	
Colegio Isaac Newton	65	36	11	112
Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis	14	15	16	45
Total	79	51	27	157

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En la siguiente tabla se recogen las respuestas del cuestionario *Estrategias metodológicas para la enseñanza de Lengua y Literatura* de los estudiantes de octavo, noveno décimo grado de EGB de las dos instituciones educativas consideradas para este estudio. Durante el proceso de análisis, únicamente se destacarán las cifras más significativas de cada pregunta.

Tabla 2
Resultados del cuestionario “Estrategias metodológicas para la enseñanza de Lengua y Literatura”.

1. El docente dicta la clase y los estudiantes escuchan y toman notas								
Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca			2	2				0
Casi nunca		5		5	1	1		2
Ocasionalmente	16	12	4	32	6	4	3	13
Casi siempre	29	10	1	40	2	8	8	18
Siempre	20	9	4	33	5	2	5	12
Total	65	36	11	112	14	15	16	45
2. Los estudiantes desarrollan proyectos en los que aplican sus conocimientos en situaciones semejantes a la vida real								
Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	2	4	6	12			1	1
Casi nunca	18	2	2	22	2	3	1	6
Ocasionalmente	20	13	3	36	2	5	7	14
Casi siempre	15	11		26	7	5	4	16
Siempre	10	6		16	3	2	3	8
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

3. El docente asigna a los estudiantes el análisis de casos (ficticios o reales) para que pongan en práctica sus conocimientos

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	1	1	4	6	2		2	4
Casi nunca	5	5		10		1		1
Ocasionalmente	20	12	4	36	2	4	1	7
Casi siempre	25	8	3	36	4	5	7	16
Siempre	14	10		24	6	5	6	17
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

4. Los estudiantes trabajan en grupos pequeños para resolver problemas, discutir temas y aprender entre ellos

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	7	1	6	14	1			1
Casi nunca	19	12	4	35	2			2
Ocasionalmente	16	16		32	5	6	5	16
Casi siempre	17	6	1	24	3	6	7	16
Siempre	6	1		7	3	3	4	10
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

5. El docente utiliza juegos para enseñar los contenidos y desarrollar tus habilidades

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	27	14	9	50	1	1	1	3
Casi nunca	21	10	1	32	5	5	4	14
Ocasionalmente	13	8		21	3	6	7	16
Casi siempre	3	1	1	5	3	1	4	8
Siempre	1	3		4	2	2		4
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

6. El docente plantea preguntas abiertas que te permiten opinar y discutir sobre un tema específico

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	1		5	6	2			2
Casi nunca	2	3		5		1		1
Ocasionalmente	18	11	4	33	2	3	5	10
Casi siempre	22	11	1	34	3	4	9	16
Siempre	22	11	1	34	7	7	2	16
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

7. El docente te pide revisar los contenidos en casa, antes de la clase, y luego trabajar sobre ellos en el aula

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.°	9.°	10.°		8.°	9.°	10.°	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	8	5	7	20	4		2	6
Casi nunca	17	7		24	3	3	1	7
Ocasionalmente	21	16	2	39	2	5	4	11
Casi siempre	12	2	2	16	1	4	5	10
Siempre	7	6		13	4	3	4	11
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

8. El docente promueve que investigues y realices descubrimientos por medio de la exploración

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.°	9.°	10.°		8.°	9.°	10.°	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	6	4	3	13	2			2
Casi nunca	11	4	4	19	1		1	2
Ocasionalmente	26	12	3	41	3	8	7	18
Casi siempre	10	7	1	18	5	5	7	17
Siempre	12	9		21	3	2	1	6
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

9. El docente te encarga que resuelvas problemas prácticos aplicando el contenido de la asignatura

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	1		3	4				0
Casi nunca	1	5		6	1	2		3
Ocasionalmente	19	15	5	39	2	3	2	7
Casi siempre	25	9	3	37	7	5	10	22
Siempre	19	7		26	4	5	4	13
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

10. El docente organiza actividades prácticas o salidas de campo en las que aprendes por medio de la experiencia

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	27	7	9	43	3	6	3	12
Casi nunca	14	7	1	22	3	4	4	11
Ocasionalmente	13	10		23	7	3	4	14
Casi siempre	7	7	1	15	1		4	5
Siempre	4	5		9		2	1	3
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

11. El docente solicita que elabore mapas conceptuales y organizadores gráficos para representar el contenido de la asignatura

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	1			1	1	1		2
Casi nunca	4	9	1	14	4			4
Ocasionalmente	10	12	2	24	6	5	2	13
Casi siempre	28	9	3	40	3	5	6	14
Siempre	22	6	5	33		4	8	12
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

12. Los estudiantes representan los contenidos de la materia a través de dramatizaciones

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	21	15	8	44	5	4		9
Casi nunca	18	11	1	30	2	5	3	10
Ocasionalmente	14	3	1	18	7	4	9	20
Casi siempre	8	4	1	13		1	2	3
Siempre	4	3		7		1	2	3
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

13. El docente utiliza recursos en línea, plataformas educativas y cursos virtuales para complementar la enseñanza en el aula

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	5	3	4	12	2	1	1	4
Casi nunca	8	6	4	18	1	1	2	4
Ocasionalmente	20	8	2	30	4	7	4	15
Casi siempre	20	13	1	34	4	3	4	11
Siempre	12	6		18	3	3	5	11
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

14. Los docentes ofrecen tutorías individuales a los estudiantes que necesitan ayuda adicional

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	7	6	6	19	2	3	2	7
Casi nunca	5	5	2	12	1	3	3	7
Ocasionalmente	26	11	1	38	4	2	4	10
Casi siempre	14	10	1	25	6	3	5	14
Siempre	13	4	1	18	1	4	2	7
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

15. El docente organiza talleres y prácticas para que los estudiantes apliquen lo que han aprendido en clases

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	1	2	3	6	2			2
Casi nunca	6	3		9		3	1	4
Ocasionalmente	18	9	4	31	4	7	4	15
Casi siempre	26	12	3	41	5	3	8	16
Siempre	14	10	1	25	3	2	3	8
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

16. Los docentes plantean preguntas a los estudiantes para evaluar su comprensión y estimular la participación

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	1		2	3				0
Casi nunca	3	4	1	8	1		1	2
Ocasionalmente	16	7	4	27	2	2	3	7
Casi siempre	22	13	2	37	4	5	4	13
Siempre	23	12	2	37	7	8	8	23
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

**17. Los estudiantes participan en debates y discusiones
sobre un tema**

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	15	6	6	27	2	1	1	4
Casi nunca	17	8	4	29	2	1	2	5
Ocasional- mente	9	12	1	22	3	4	8	15
Casi siempre	17	4		21	6	5	4	15
Siempre	7	6		13	1	4	1	6
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

**18. Los estudiantes participan ordenadamente durante la lectura de
un texto bajo la guía del docente**

Escala de Likert	Colegio Isaac Newton			Total	Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis			Total
	8.º	9.º	10.º		8.º	9.º	10.º	
	EGB	EGB	EGB		EGB	EGB	EGB	
Nunca	2	3	3	8				0
Casi nunca	10	2	2	14	3			3
Ocasional- mente	10	8		18	5	1	4	10
Casi siempre	17	8	4	29	2	8	5	15
Siempre	26	15	2	43	4	6	7	17
Total	65	36	11	112	14	15	16	45

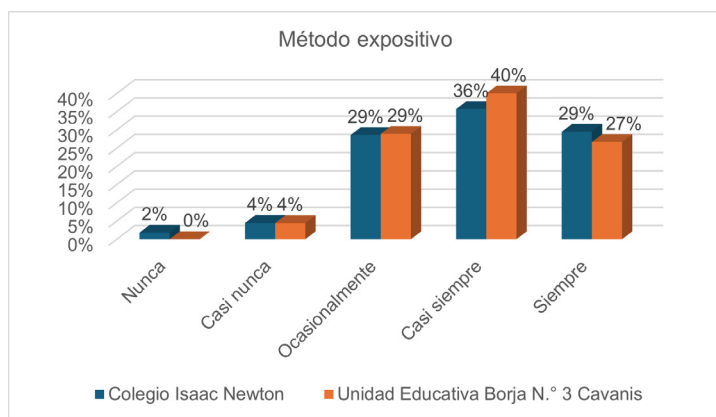
Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de facilitar la comparación entre los resultados obtenidos en ambas instituciones educativas, presentados en la tabla anterior, se optó por utilizar una fórmula que permitiera convertir los datos en porcentajes, dado que estos ayudan a estandarizar los resultados y a eliminar las diferencias en el tamaño de los grupos encuestados. Esto permite que la comparación sea visualmente más comprensible y fácil de interpretar.

A continuación, se presenta la fórmula empleada para convertir en porcentajes los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes de ambas instituciones:

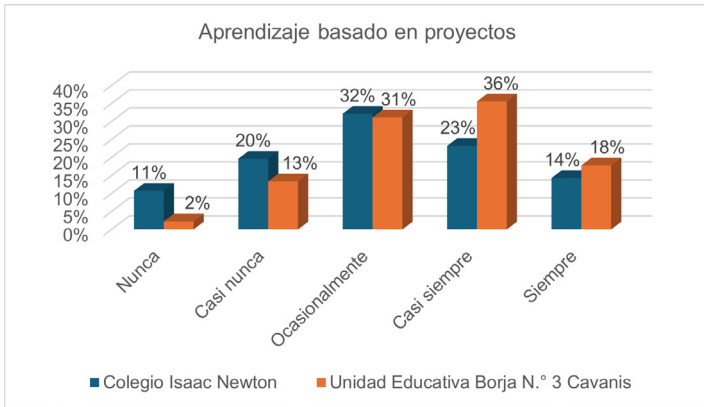
En ese sentido, se generaron gráficos estadísticos de columnas agrupadas 3D para realizar la comparación de los resultados con sus respectivos porcentajes.

Figura 1
Gráfico correspondiente a los resultados del Método expositivo



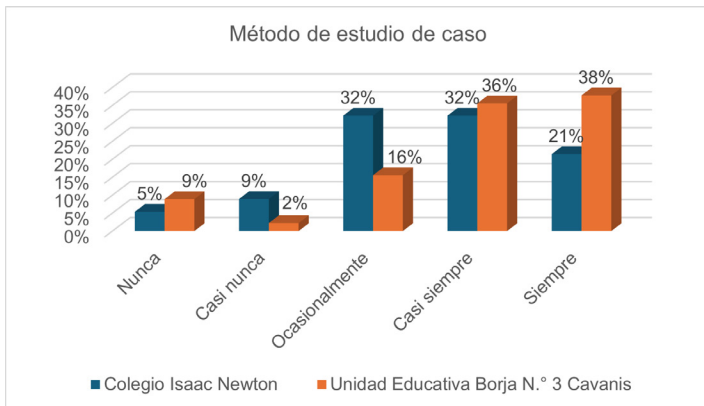
Fuente: Elaboración propia.

Figura 2
Gráfico correspondiente a los resultados del Aprendizaje basado en proyectos



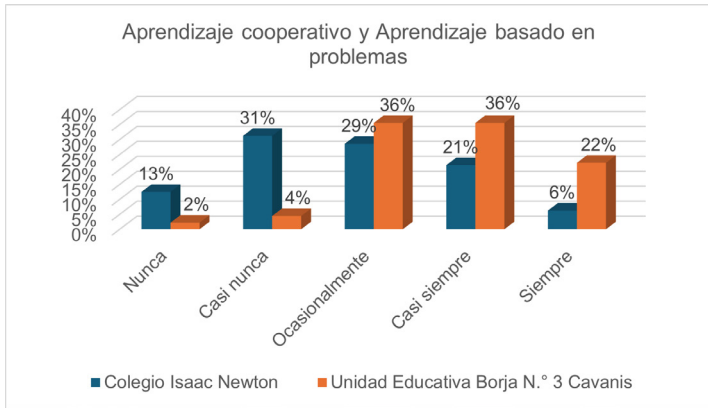
Fuente: Elaboración propia.

Figura 3
Gráfico correspondiente a los resultados del Método de estudio de caso



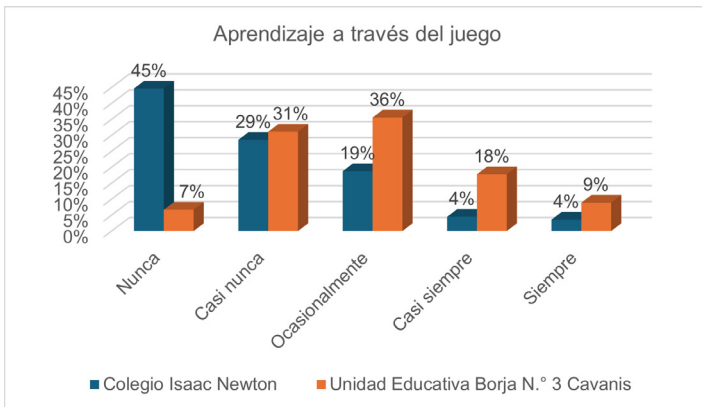
Fuente: Elaboración propia.

Figura 4
Gráfico correspondiente a los resultados del Aprendizaje cooperativo y Aprendizaje basado en problemas



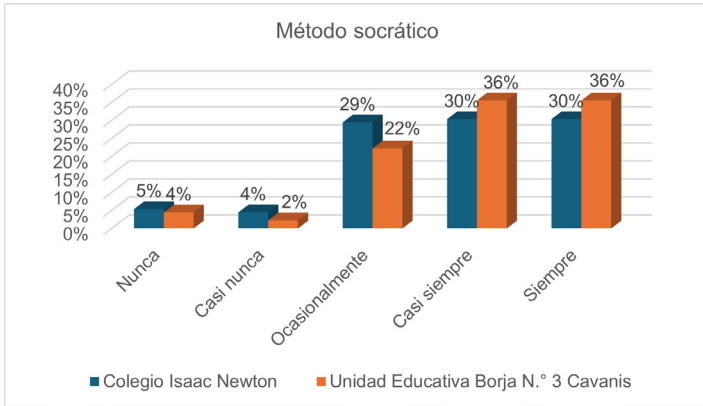
Fuente: Elaboración propia.

Figura 5
Gráfico correspondiente a los resultados del Aprendizaje a través del juego



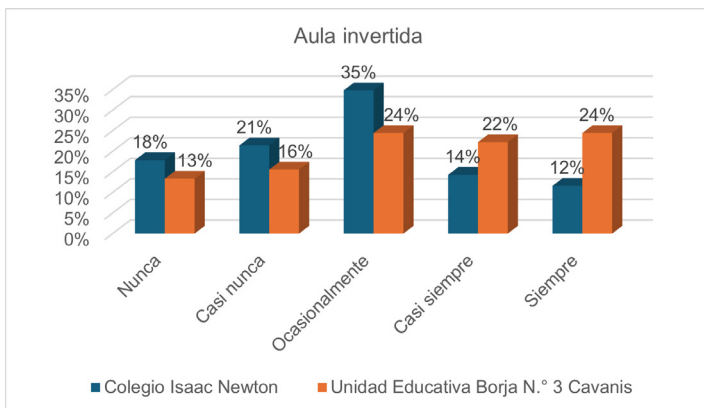
Fuente: Elaboración propia.

Figura 6
Gráfico correspondiente a los resultados del Método socrático



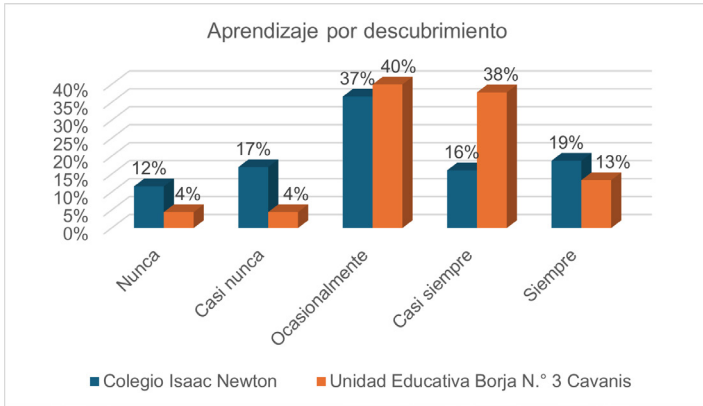
Fuente: Elaboración propia.

Figura 7
Gráfico correspondiente a los resultados del Aula invertida



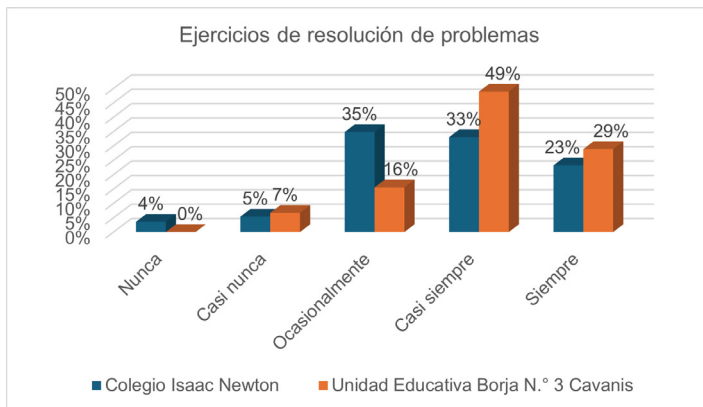
Fuente: Elaboración propia.

Figura 8
Gráfico correspondiente a los resultados del Aprendizaje por descubrimiento



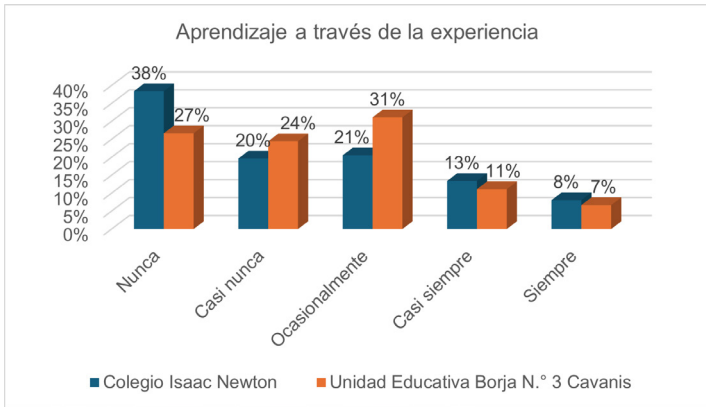
Fuente: Elaboración propia.

Figura 9
Gráfico correspondiente a los resultados de Ejercicios de resolución de problemas



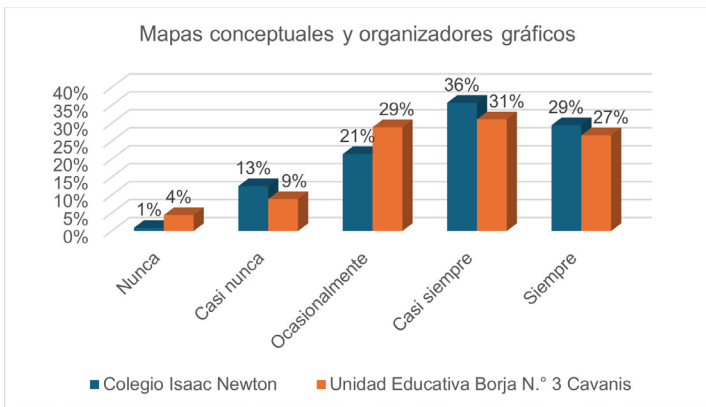
Fuente: Elaboración propia.

Figura 10
Gráfico correspondiente a los resultados del Aprendizaje a través de la experiencia



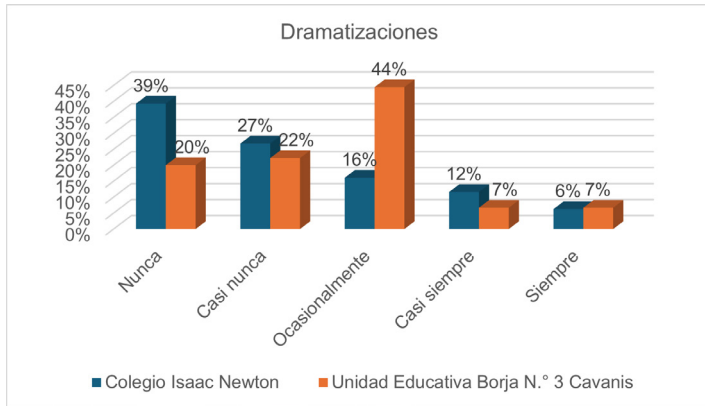
Fuente: Elaboración propia.

Figura 11
Gráfico correspondiente a los resultados de Mapas conceptuales y organizadores gráficos



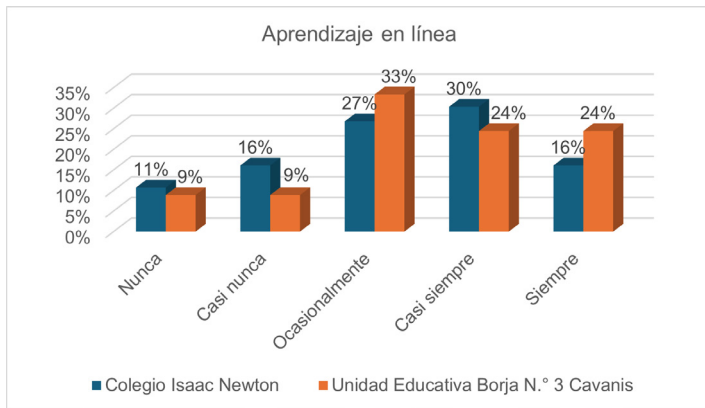
Fuente: Elaboración propia.

Figura 12
Gráfico correspondiente a los resultados de Dramatizaciones



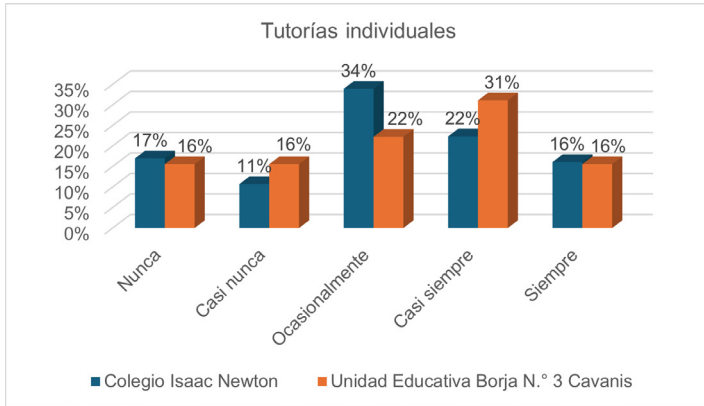
Fuente: Elaboración propia.

Figura 13
Gráfico correspondiente a los resultados del Aprendizaje en línea



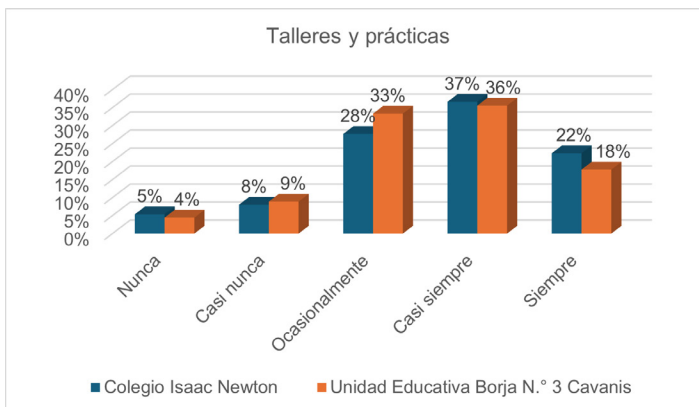
394 Fuente: Elaboración propia.

Figura 14
Gráfico correspondiente a los resultados de Tutorías individuales de Tutorías individuales



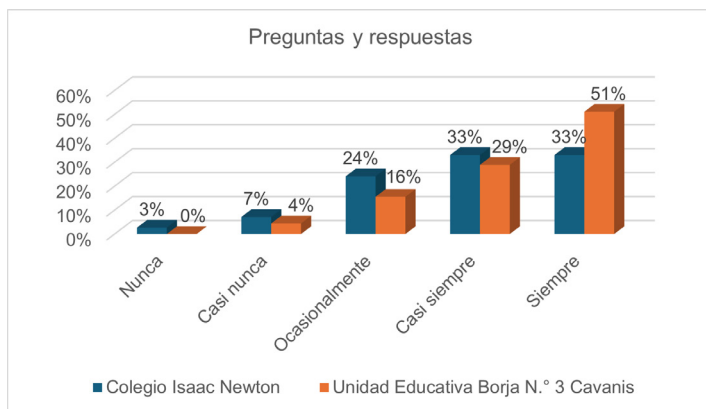
Fuente: Elaboración propia.

Figura 15
Gráfico correspondiente a los resultados de Talleres y prácticas



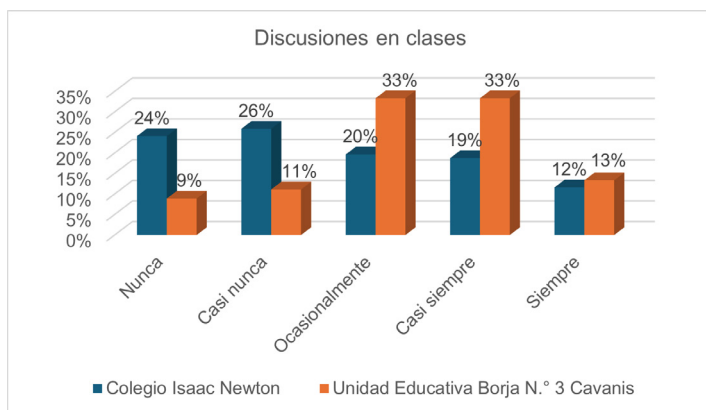
Fuente: Elaboración propia.

Figura 16
Gráfico correspondiente a los resultados de Preguntas y respuestas



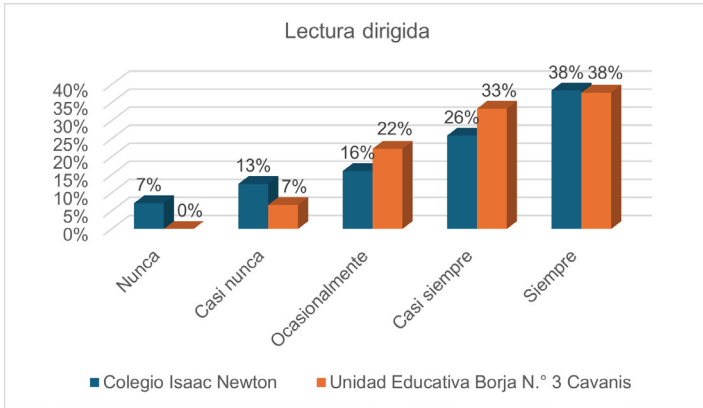
Fuente: Elaboración propia.

Figura 17
Gráfico correspondiente a los resultados de Discusiones en clases



396 Fuente: Elaboración propia.

Figura 18
Gráfico correspondiente a los resultados de Lectura dirigida



Fuente: Elaboración propia.

Con base en la información expuesta, de manera general puede afirmarse que los resultados no presentan una diferencia significativa con relación a la percepción que tienen los estudiantes del Colegio Isaac Newton y los estudiantes de la Unidad Educativa Borja N.º 3 Cavanis sobre las estrategias, métodos y técnicas que utilizan sus docentes para la enseñanza de Lengua y Literatura. Sin embargo, se observa una ligera variación en los resultados de ciertas preguntas.

A continuación, se detallan los aspectos en los que coinciden o difieren los resultados generados a partir de las encuestas aplicadas en ambas instituciones educativas:

- Los resultados coinciden en las preguntas relacionadas con el método expositivo, el método socrático, el aprendizaje a través de la experiencia, los mapas conceptuales y organizadores gráficos, el aprendizaje en línea, los talleres y prácticas, las preguntas y respuestas y lectura dirigida. Con relación al aprendizaje a través de la experiencia, los estudiantes de ambas instituciones educativas concuerdan en que sus docentes no emplean esta estrategia en clase; mientras que, respecto de las demás estrategias mencionadas, los estudiantes perciben que sus docentes sí las emplean.
- Por otro lado, los resultados coinciden moderadamente en las preguntas relacionadas con el aprendizaje basado en proyectos, el método de estudio de caso, el aprendizaje por descubrimiento, los ejercicios de resolución de problemas, las dramatizaciones y las tutorías individuales. Con relación a las dramatizaciones y tutorías individuales, los estudiantes de ambas instituciones educativas concuerdan, de manera moderada, en que sus docentes no emplean o emplean muy poco esta estrategia en sus clases. Por otro lado, en cuanto a las otras estrategias señaladas, perciben que sus docentes sí las emplean.
- Finalmente, los resultados difieren en las preguntas relacionadas con el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje a través del juego, el aula invertida y las discusiones en clases. En estos casos, se puede decir que los estudiantes del Colegio Isaac Newton perciben que sus docentes no emplean estas estrategias en clases; mientras que la percepción de los estudiantes del Borja Cavanis es

positiva, ya que consideran que sus docentes sí las emplean.

El análisis de estos resultados permite evidenciar que los estudiantes del subnivel Superior de Educación General Básica, tanto del Colegio Isaac Newton como de la Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis, perciben que sus docentes no emplean con regularidad el aprendizaje basado en la experiencia o las salidas de campo. Es probable que los estudiantes desconozcan que las salidas de campo son indispensables en la investigación lingüística, ya que permiten observar y analizar la lengua en su contexto natural, así como aprender de su diversidad y uso cotidiano (Pizarro, 2021). A partir de los resultados, puede presumirse que en ambas instituciones se priorizan aspectos más tradicionales en la enseñanza de la lengua por encima de experiencias prácticas, las cuales permitirían desarrollar habilidades como la observación, la investigación y el trabajo en equipo. Entre las posibles razones por las que se evita implementar salidas de campo se encuentra la necesidad de una planificación exhaustiva, la gestión de permisos o autorizaciones y la responsabilidad que puede recaer sobre el docente.

Los resultados también reflejan que existe una coincidencia parcial en la percepción que tienen los estudiantes de ambas instituciones en las preguntas relacionadas con las dramatizaciones y las tutorías individuales, pues consideran que sus docentes no las utilizan o las emplean muy poco. En cuanto a las dramatizaciones, se puede presumir que los docentes no han comprendido del todo sus beneficios pedagógicos, pese a que esta técnica favorece tanto el desarrollo personal como el académico al permitir la expresión corporal, el manejo de las emociones y la mejora de las habilidades comunicativas (Andrés, 2018). Además, “las técnicas dramáticas aplicadas a la asignatura Lengua y Literatura favorece [sic] en los alumnos el desarrollo de destrezas

relacionadas con la productividad, fluidez y elaboración escritas” (Motos, 2014, p. 84, como se citó en Andrés, 2018, pp. 10-11).

En cuanto a las tutorías individuales, podría asumirse un desconocimiento de sus ventajas pedagógicas, pues, tal como menciona Falcones (2024), la asistencia regular a este tipo de tutorías tiene un impacto positivo tanto en el rendimiento académico como en la autoestima de los estudiantes, gracias a la motivación que genera el apoyo personalizado del docente. En complemento, Pizarro y Rocchio (2019) señalan que las tutorías académicas personalizadas actúan como un andamiaje que facilita el aprendizaje, mejora el desempeño y, sobre todo, promueve la permanencia en los estudios.

Por otro lado, pese a no existir una diferencia significativa en la percepción de todas las preguntas aplicadas, sí se evidenciaron variaciones en las relacionadas con el aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas, aprendizaje a través del juego, aula invertida y discusiones en clases. En estos casos, la percepción de los estudiantes del Colegio Isaac Newton fue negativa, mientras que la percepción de los estudiantes de la Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis resultó positiva.

Una vez realizado el análisis de los resultados, es importante mencionar que este estudio permitió identificar ciertas limitaciones en cuanto al diseño metodológico, la población y la muestra. Tales limitaciones podrían ser consideradas en futuras investigaciones, con el objetivo de que los datos sean más representativos y comparables a lo largo del tiempo.

En ese sentido, como proyección del estudio, se sugiere incorporar un enfoque metodológico no solo cuantitativo sino también cualitativo, que permita obtener información sobre la opinión tanto de los

estudiantes como de los docentes y autoridades con relación a la problemática en cuestión. Por otro lado, es necesario ampliar la selección de los actores educativos (estudiantes, docentes, autoridades), el tamaño de la muestra (cantidad de individuos e instituciones educativas a comparar), el subnivel de educación, la ubicación geográfica (urbana, rural), la región (Costa, Sierra, Oriente, Galápagos), el sostenimiento educativo (fiscal, fiscomisional, municipal, particular), las jornadas (matutina, vespertina, nocturna), entre otros.

Conclusiones

Con base en trabajos previos, se puede decir que los estudiantes presentan deficiencias en sus competencias comunicativas, lo cual impacta en su rendimiento académico y en los resultados de las evaluaciones a nivel nacional.

Con el objetivo de conocer las causas de este déficit y analizar los resultados sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre este problema, surge el presente estudio, el cual forma parte del proyecto *Estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua en Ecuador*, liderado por el PhD. Édison Higuera.

En esa misma línea y con base en los resultados, este estudio comparativo permite concluir que no existe una diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del subnivel Superior de EGB, tanto del Colegio Isaac Newton como de la Unidad Educativa Borja N° 3 Cavanis, respecto de las estrategias, métodos y técnicas de enseñanza empleados por sus docentes en la asignatura de Lengua y Literatura.

Por ello, se puede señalar que ambas instituciones coinciden en que existe predominio en el uso de estrategias tradicionales, como el método expositivo, mientras que técnicas más activas, como el aprendizaje basado en la experiencia, las dramatizaciones y las tutorías individuales, se emplean de forma limitada. Esto podría impactar de forma negativa en el desarrollo de habilidades fundamentales para los estudiantes como la investigación, la expresión oral y escrita y la interacción colaborativa.

Pese a esto, en los resultados se evidenciaron ciertas discrepancias, que permite evidenciar la necesidad de profundizar en la aplicación de enfoques más prácticos e innovadores en la enseñanza de Lengua y Literatura. En este caso, la percepción negativa que manifestaron los estudiantes del Colegio Isaac Newton respecto de estrategias como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje a través del juego, el aula invertida y las discusiones en clases, revela la importancia de evaluar y ajustar la práctica pedagógica, de tal manera que exista un equilibrio entre métodos tradicionales e innovadores.

A partir del problema y los resultados de este estudio, se considera necesario fortalecer la formación docente en metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras y, a su vez, promover su implementación en las clases de Lengua y Literatura. En un contexto educativo cada vez más dinámico y exigente, es fundamental diversificar las metodologías de enseñanza para propiciar un aprendizaje integral, activo y significativo que contribuya al mejoramiento del rendimiento académico del estudiantado.

Finalmente, este estudio permitió identificar algunas limitaciones surgidas a lo largo del proceso investigativo. Por ello, se recomien-

da a futuros investigadores ampliar el diseño metodológico, así como la población y la muestra, a fin de garantizar que los datos obtenidos sean diversos, representativos y comparables.

Referencias bibliográficas

- Andrés, M. (2018). *La dramatización en el aula de educación primaria: una propuesta didáctica*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional de la Universidad de Valladolid. <https://shorturl.at/5tFtj>
- Agudelo, G., Aignerren, M., & Ruiz, J. (2008). *Diseños de investigación experimental y no-experimental*. Universidad de Antioquia. <https://n9.cl/miz4b>
- Falcones, G. (2024). Las tutorías académicas y el rendimiento en estudiantes de básica superior del colegio Luis Arturo Cevallos. *MQRInvestigar*, 8(2), 1468-1491. <https://shorturl.at/82r1k>
- Gallardo Toro, E., Muso Edwin, N., Zepeda Sepúlveda, P., & Conuecar Véjar, C. (Prof. Guía). (2012). *La influencia de las estrategias metodológicas en los resultados SIMCA en el subsector de lenguaje y comunicación del primer ciclo básico*. [Tesis de grado, Universidad de Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio institucional de la Universidad de Academia de Humanismo Cristiano. <https://bibliotecadigital.academia.cl/items/2b77f6f5-c4ac-4559-b548-ad794bd2a35f>
- Guerrero-Chiqui, M. H. (2024). *Estrategias metodológicas para la enseñanza de Lengua y Literatura en el Colegio Isaac Newton, año lectivo 2023-2024*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineval]. (2024). *Políticas transformadoras: hacia el nuevo Ecuador, desde la evaluación educativa*. <https://shorturl.at/6HX2q>
- Jiménez Alarcón, L. O., López Pazmiño, M. N., Freire Pazmiño, J. C., & Cabrera López, J. R. (2020). Importancia de las estrategias didácticas y metodológicas en las dificultades de comprensión lectora, el lenguaje y comunicación. *Explorador digital*, 4(3), 184-200. <https://acortar.link/VetgRK>
- Medina Larenas, O. V., Riquelme C., V., Sandoval G., T. V., & Venegas O., J. L. (2012). *Estrategias metodológicas empleadas por los y las docentes para lograr aprendizajes claves en el sector de lenguaje y comunicación, con estudiantes de NB2, de establecimientos clasificados como autónomo, emergentes y en recuperación, de la provincia de Ñuble, Chile*. [Tesis de grado, Universidad del Bío Bío]. Repositorio institucional de la Universidad del Bío Bío. <https://cutt.ly/Fwzgoar1>
- Paguay, J. (2015). *Estrategias metodológicas lúdicas que desarrolle el proceso de enseñanza y aprendizaje de Lengua y Literatura en los niños de cuarto año de Educación General Básica de la Escuela Fiscal "Ecuador", de la parroquia Calpi, cantón Riobamba, provincia de Chimborazo, período 2013-2014*. [Tesis de grado, Universidad

- Nacional de Chimborazo]. <https://acortar.link/VMREC4>
- Pizarro, A. y Rocchio, C. (2019). Las tutorías: una propuesta de acompañamiento en el aprendizaje de los alumnos universitarios [Ponencia]. *VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas*. Tucumán, Argentina. <https://shorturl.at/Lw4jc>
- Pizarro, E. (2021). *Diseño de una unidad didáctica fuera del aula para desarrollar la competencia intercultural en la enseñanza de español como Lengua Extranjera (ELE)* [Tesis de Maestría, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Chile <https://n9.cl/536sd>
- Rojas, M., y Cruzata, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de educación*, (9), 337-356. <https://acortar.link/zHG00Z>
- Torrez, N. (2013). Estrategias metodológicas implementadas en la disciplina de Lengua y Literatura, para desarrollar aprendizajes significativos. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (6), 1-9. <https://cutt.ly/4wzhHgoj>

Medición del modelo pedagógico de enseñanza-aprendizaje utilizado por docentes de BGU a través de inteligencia artificial
Measurement of the teaching-learning pedagogical model used by BGU teachers through artificial intelligence

Ángel Ramón Sabando García
Pontificia universidad Católica del Ecuador,
Sede Santo Domingo, Ecuador

Mikel Ugando Peñate
Pontificia universidad Católica del Ecuador,
Sede Santo Domingo, Ecuador

Andrés Wladimir Herrera Manosalvas
Pontificia universidad Católica del
Ecuador, Quito, Ecuador

Yullio Cano de la Cruz
Pontificia universidad Católica del Ecuador,
Sede Santo Domingo, Ecuador

María Fannery Suarez Berrio
Pontificia universidad Católica del Ecuador,
Sede Santo Domingo, Ecuador

Edgar Efraín Obaco Soto
Pontificia universidad Católica del Ecuador,
Sede Santo Domingo, Ecuador

Línea 3. Formación y evaluación docente

Resumen

Actualmente, los diversos modelos pedagógicos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen una alta incidencia en el desempeño de los estudiantes. Esta investigación se propone medir los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje empleado por docentes a través del uso de la inteligencia artificial. La metodología empleada posee un enfoque cuantitativo, correlacional y explicativo apoyado en redes neuronales y el uso de los programas SPSS y AMOS para el análisis estadístico. La muestra, seleccionada a través de un muestreo no probabilístico, estuvo compuesta por 172 docentes de la educación de bachillerato general unificado (BGU) del Distrito 23D02 de la ciudad de Santo Domingo de los Colorados. Se identificaron cuatro modelos pedagógicos: tradicional, constructivista, tecnológico y conductista. Los resultados, revelan alta confiabilidad de los ítems que conforman cada modelo pedagógico (0,987) y excelentes cargas factoriales excelente (.70) para las preguntas. El análisis de regresión y correlación es significativo, determinando la mayor puntuación para el modelo conductista (.959) y el modelo tradicional (.956) con varianza media extraída superior al establecido (.50). Se concluye que los docentes emplean con mayor predominancia el modelo conductista y el tradicional. En futuras líneas, se recomienda la medición de estos modelos a partir del grado académico del docente y la percepción de estudiantes y padres de familias.

Palabras clave: análisis estadístico, educación, inteligencia artificial, investigación pedagógica, modelo educacional, modelo matemático

Abstract

Currently, the various pedagogical models used in the teaching-learning process have a significant impact on student performance. This research aims to measure the pedagogical teaching-learning models used by teachers through the use of artificial intelligence. The methodology follows a quantitative, correlational and explanatory approach, supported by neural networks and the use of SPSS and AMOS software for statistical analysis. The sample selected through non-probabilistic sampling, composed of 172 teachers from the Unified General Baccalaureate education (BGU) of District 23D02 of the city of Santo Domingo de los Colorados. Four pedagogical models were identified: traditional, constructivist, technological and behaviorist. The results reveal high reliability for the items corresponding to each pedagogical model (0.987) and excellent factor loadings (.70) for the questions. The regression and correlation analysis was significant, determining the highest score for the behavioral model (.959) and the traditional model (.956) with average variance extracted higher than the established one (.50). This study concludes that teachers predominantly apply behavioral and traditional models. In future lines, it is recommended to measure these models based on the teacher's academic degree and the perception of students and parents.

Keywords: statistical analysis, education, artificial intelligence, pedagogical research, educational model, mathematical model

Introducción

Los modelos pedagógicos garantizan que las expectativas curriculares de las asignaturas sean más explícitas y específicas, tanto en las expectativas de aprendizaje como en los criterios de evaluación. Asimismo, dichos modelos contribuyen de forma esencial en el desarrollo de tareas de aprendizaje (Moreira et al., 2023). Además los hallazgos expuestos tienen implicaciones para la planificación y enseñanza de programas de estudio, (Bertrand y Namukasa, 2023).

Los modelos pedagógicos no pierden vigencia, ya que en la labor docente se retoman elementos de cada uno, poniendo énfasis en aquel que se considera más útil para fortalecer el proceso de enseñanza y que se ajusta al tipo de conocimientos que se desea impartir, así como a las habilidades y características de los estudiantes que se busca formar (Vergara y Cuentas, 2015).

A nivel mundial, los educadores aspiran a mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes en aspectos como la participación, el interés, el compromiso, la persistencia y la aspiración en los campos STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) y STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas) fomentando así la creatividad y el pensamiento crítico (Herro, et al., 2018).

La educación necesita alejarse del modelo tradicional y estático de contenido curricular y debe orientarse hacia un enfoque más dinámico que permita a los docentes e instituciones académicos trazar nuevos territorios, retos y acciones en el campo de la tecnología (Rivera et al., 2019). Frente a un futuro en constante cambio, la inteligencia artificial (IA) surge como una tecnología emergente que facilita la personalización del aprendizaje y prepara a los jóvenes para un mercado

laboral dinámico, caracterizado por nuevos requerimientos sociales (Ayuso y Gutiérrez, 2022).

Diversos autores han destacado la importancia de los métodos o modelos modernos de enseñanza apoyados en la IA, los cuales contribuyen a la participación y el éxito de los estudiantes, proporcionando una iluminación útil para la práctica educativa y las reformas en temas de docencia, niveles de enseñanza e innovación docente.

En el campo de la IA, las redes neuronales aplicadas en el ámbito educativo constituyen una herramienta poderosa en problemas de pronóstico, ya que permiten al personal docente tomar acciones adecuadas en la implementación de técnicas y estrategias pedagógicas para lograr la excelencia académica (Incio et al., 2023).

La educación futura puede orientarse hacia formas específicas de gobernanza conductual, es decir, hacia un *comportamiento de máquina* que combina teorías radicales conductistas con sistemas de aprendizaje automático (Knox et al., 2019). Mediante el uso de *machine learning*, se pueden identificar factores o componentes que ayudarán a los investigadores a ampliar sus conocimientos y utilizar estas variables en sus estudios futuros (Paudel y Kumar, 2021).

Finalmente, es válido destacar que aprendizaje automático es un ejemplo importante de cómo las tecnologías basadas en ciencias de datos comienzan a influir en la actividad educativa, tanto a través de una experiencia técnica sofisticada como de una base en psicología del comportamiento. Esta combinación tiende a generar formas específicas de gobernanza conductual o de conductismo máquina, que implican combinaciones de teorías conductistas radicales (Incio y Capuñá, 2023).

El impulso tecnológico actual y desarrollo de software educativo basado en la economía del comportamiento revelan una creciente demanda de habilidades avanzadas de programación. Estas tecnologías buscan enmarcar las elecciones de los estudiantes con el objetivo de influir en sus elecciones y orientarlas hacia resultados óptimos (Çertinkaya y Baykan, 2020).

Nuestra investigación tiene como objetivo proponer el uso de la IA como herramienta para medir de forma eficiente la aplicación de modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje utilizados por docentes de bachillerato general unificado en la ciudad de Santo Domingo de los Colorados. La presente propuesta se estructura en cuatro secciones. La primera corresponde a la revisión de literatura. La segunda aborda los materiales y métodos, con énfasis en la metodología empleada, el procedimiento de recogida, la descripción de datos y el análisis estadístico de la información mediante IA. La tercera sección presenta los resultados y su discusión, descripción y análisis de la información mediante tablas, figuras, test estadísticos y herramientas de IA. Finalmente, la cuarta sección expone las conclusiones y las referencias bibliográficas del estudio.

Revisión de la literatura

El modelo de aprendizaje tradicional fue, durante mucho tiempo, el método dominante en el campo educativo. Se caracteriza por una marcada diferencia de roles entre el alumno y el profesor. En este sistema, el estudiante actúa como receptor pasivo de información, mientras que todo el peso del proceso educativo recae en el profesor, el cual debe ser un experto en la materia (Khalaf y Zin, 2018). Algunas sociedades del denominado tercer mundo aún manifiestan preferencia por la educación tradicional frente a la educación en línea (Oda et al.,

2022). Los hallazgos expuestos por Hurlbut (2018) sugieren que los estudiantes matriculados en clases presenciales obtuvieron calificaciones y puntajes en tareas ligeramente superiores a aquellos que participaron en clases virtuales.

El creciente uso de tecnologías, según Ramos et al., (2021), ha evidenciado la necesidad de nuevos modelos pedagógicos que respalden el aprendizaje colaborativo, en el marco de procesos de profesionalización docente. Estas nuevas pedagogías pueden responder a necesidades educativas persistentes, así como a demandas de formación continua y desarrollo para los profesionales. El aprendizaje tecnológico debe ser una opción permanente que no se limita a los periodos de crisis. En este sentido, las instituciones educativas deben reconocer el aprendizaje electrónico como un hecho consumado y en ascenso (Oda et al., 2022).

El modelo tecnológico consiste en el uso herramientas digitales que promuevan la adquisición de competencias a través de la formación docente. Este enfoque, al tratar las competencias digitales como transversales en el modelo y su inclusión en los sistemas educativos de las instituciones, busca incentivar la formación docente por medio de la construcción de competencias digitales. (Araújo da Silva y Alejandra, 2023). El impacto de los nuevos modelos pedagógicos frente a las actualizaciones digitales y tecnológicas en el ámbito educativo busca reflexionar sobre cómo estos modelos están transformando la manera de enseñar y aprender, así como también de identificar los beneficios y desafíos que surgen de su implementación, (Guerrero et al., 2023).

En el caso de Ecuador, rige en todo el sistema de educación el modelo constructivista (Posso et al., 2020). Este modelo fomenta la creatividad, la cooperación, el intercambio de saberes a través de experiencias interactivas, llamativas y espontáneas, lo que permite a

los estudiantes desenvolverse satisfactoriamente durante su formación académica y alcanzar un aprendizaje significativo (Ronquillo et al., 2023). Así, una estrategia pedagógica basada en el modelo constructivista tiene un impacto directo en los procesos de educación cívica y toma de decisiones, abarcando múltiples niveles de influencia: el individuo, el liderazgo, las juntas comunitarias, las organizaciones sociales y culturales, entre otras estructuras en la comunidad (Mejía y Romero 2022).

Por su parte, el modelo conductista sostiene que el aprendizaje consiste en la modificación del comportamiento. El conductismo es una corriente estudiada por la psicología, basada en la ciencia del comportamiento como evidencia de aprendizaje, la interacción o adaptación del individuo con el medio que lo rodea (Hurtado, 2006). A pesar de que ha recibido tanto apoyo como críticas, el conductismo sigue teniendo un impacto en las estrategias de enseñanza utilizadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Yusra y Erianjoni, 2022). Además, se ha señalado que se requiere de docentes con enfoque conductista para el cumplimiento eficaz de ciertas obligaciones académicas (Posso et al., 2020). El modelo conductista ha sido aplicado satisfactoriamente en estudiantes para modificar la conducta inicial, sin eliminar totalmente la conducta no deseada, aplicando reforzadores tanto positivos como negativos, lo cuales han sido útiles para los docentes como herramienta de motivación para la finalización de actividades escolares (Yepez y Ortiz, 2022).

Materiales y métodos

La presente investigación se desarrolló bajo una metodología con un enfoque cuantitativo, de tipo predictivo, correlacional, con un diseño no experimental de corte transversal. Participaron 172 docentes de octavo, noveno y décimo años de educación básica superior de las instituciones educativas de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas en Ecuador, durante el periodo académico 2024, Los docentes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, a quienes se les aplicó el instrumento de medición.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la recolección de datos fue clave el convenio vigente en el Distrito 23D02 de Santo Domingo de los Tsáchilas y sus instituciones de Educación General Básica adscritas, para el desarrollo de actividades de docencia e investigación en conjunto con docentes y estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede en Santo Domingo (PUCESD).

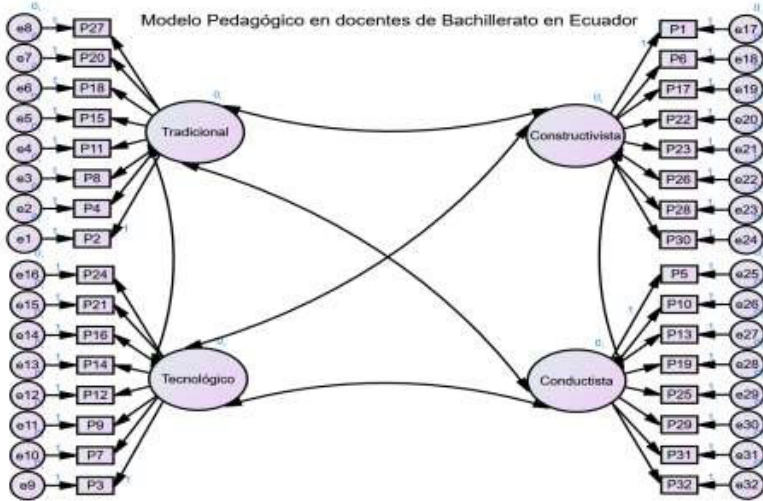
Se remitieron cartas oficiales a las máximas autoridades de cada institución, con el propósito de solicitar la autorización para el levantamiento de la información. En el cuerpo de las cartas, emitidas por la Dirección de Investigación y Posgrados de la PUCESD, se explicó detalladamente todo el proceso de recolección de datos. Además, se informó a los directivos que, una vez concluido el estudio, serían los primeros en conocer formalmente los resultados.

También se destacó que el destino de la información sería netamente académico, garantizando el anonimato de los participantes. En el marco de la entrega de cartas, se informó sobre la relevancia del estudio y las implicaciones prácticas que podría tener en la realidad educativa de la provincia. A partir de ello, se planificaron las fechas para aplicar los instrumentos, contando con el apoyo necesario para cumplir los fines previamente establecidos.

Posteriormente, se elaboraron las escalas numéricas para la medición cualitativa y cuantitativa. Se seleccionó la escala verbal de Likert, el cual emplea frases para describir el nivel de utilización de los modelos pedagógicos que asigna el docente. Los valores asignados fueron: 1= En desacuerdo, 2 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 3 = De acuerdo. Este patrón de respuesta se aplicó a todas las preguntas relativas a los modelos pedagógicos.

Como se observa en la Figura 1, el instrumento estuvo compuesto por cuatro dimensiones correspondientes a los modelos pedagógicos, integrando un total de 32 ítems o variables observadas, distribuidos de la siguiente forma: modelo tradicional (2,4,8,11,15,18,20,27), modelo constructivista (1,6,17,22,23,26,28,30), modelo tecnológico (3,7,9,12,14,16,21,24) y modelo conductista (5,10,13,19,25,29,31,32).

Figura 1
Red neuronal de los modelos pedagógicos con sus respectivas variables observadas



Nota. La figura muestra la representación de los cuatro modelos pedagógicos: tradicional, constructivista, tecnológico y conductista con sus variables observadas o ítems, a través de redes neuronales de acuerdo con los criterios de Petersen, Camp y Kull (2023).

Análisis estadístico de los datos con IA

El análisis de los datos y la creación de la ecuación estructural confirmatoria (ACP) se realizó a través del programa SPSS, con la interfaz AMOS, siguiendo los criterios de Petersen et al. (2023). El uso de este método multivariante simplifica el proceso de comprobación de los efectos indirectos, resulta relativamente sencillo y facilita

la prueba de hipótesis de mediación (Castro, 2019). En este procedimiento, se verifican los coeficientes del modelo con el mejor ajuste obtenido mediante la ecuación estructura. Estos coeficientes se obtienen a través de la prueba de máxima verosimilitud, la cual genera varias iteraciones que emite un chi cuadrado significativo ($p < 0,05$), así como otros indicadores: índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI), índice de Tucker-Lewis (TLI), índice de ajuste comparativo de Bentler (CFI), criterio de información bayesiano (BIC), raíz Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR) y Pclose (Petersen, et al., 2023).

Este proceso se complementa con la descarga de complemento (*plugins, model fit measures*), medidas de ajuste del modelo, las cuales emiten parámetros cuantitativos y cualitativos (excelente, aceptable y terrible) para cada índice, el plugins (*validity and reliability test*) prueba de validez y confiabilidad, que arroja el análisis de validez; discriminante, convergente y Análisis de HTMT (Hu y Bentler, 1999; Henseler et al., 2015; Gaskin, et al., 2019).

Resultados y discusión

En esta sección, se describe la información mediante tablas, figuras y test estadísticos a través de pruebas de máxima verosimilitud, con el fin de validar los modelos pedagógicos con el uso de la inteligencia artificial. En la Tabla 1, se presenta el análisis exploratorio a través del test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) el cual revela un valor de .946, Por otro lado, el test de Bartlett significativo ($p < 0,01$) se obtiene que el número de profesores empleado en la investigación es una cantidad confiable.

Tabla 1
Prueba de KMO y Bartlett para el instrumento de modelos pedagógicos

Prueba de KMO y Bartlett	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.946
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado Bartlett	8928.016
gl	496
Sig.	.000

Tabla 2
Descriptivo cuantitativo y confiabilidad de las preguntas de los modelos pedagógicos

Nº Ítems de los modelos pedagógicos M S2 R2 Alfa de Cronbach

1. Construir conocimientos es un proceso individual, depende de 71,03 315,93 0,889 0,982 de lo que ya sabe el estudiante.
2. Sin libros de texto no se puede enseñar, estos guían al 71,30 319,72 0,826 0,982 docente y garantizan la evaluación.

3. La evaluación debe girar en torno a los objetivos que el docente determina. 70,85 318,80 0,855 0,982
4. El docente es el que sabe y por eso enseña con autoridad. 71,44 320,26 0,781 0,983
5. Los alumnos que cumplen con sus tareas puntualmente, merecen ser elogiados frente a los demás. 71,03 321,02 0,857 0,982
6. Solamente se aprende, a partir de la problematización de lo que ya creíamos saber. 71,48 320,16 0,811 0,982
7. El docente debe diseñar secuencias cerradas de conocimientos que permitan cumplir con los objetivos, que él mismo determina. 71,44 317,67 0,847 0,982
9. Sin castigos ni premios, los estudiantes no estudian. 71,69 321,96 0,740 0,983
10. El docente no debe salirse de lo planeado ni permitir preguntas por fuera de los objetivos. 71,55 320,13 0,775 0,983
11. Los alumnos imitan la conducta de los demás, sean estas buenas o malas. 70,89 320,58 0,889 0,982
12. Sin la autoridad del docente, no es posible el orden, la disciplina de la clase ni mucho menos el aprendizaje. 70,90 318,53 0,881 0,982
13. Si el docente planea minuciosamente cada paso de la clase, el buen alumno aprenderá sin dificultad. 70,67 323,48 0,797 0,982

14. Para que un niño preste atención es indispensable privarle 70,85 320,71 0,865 0,982 de elementos distractores.
15. El planear los objetivos de aprendizaje garantiza la 70,48 331,85 0,683 0,983 enseñanza eficaz.
16. El orden y la disciplina en clase son los factores esenciales 70,60 325,69 0,777 0,983 en el proceso de enseñanza.
17. Cada paso de la clase debe conducir al cumplimiento de 70,56 329,26 0,698 0,983 objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores.
18. Nadie llega a la clase vacío de saber. 70,81 323,86 0,736 0,983
19. La enseñanza se fundamenta en la transmisión fiel de los 71,12 316,65 0,891 0,982 contenidos.
20. Es posible predecir el comportamiento de un estudiante. 71,25 317,04 0,886 0,982
21. La mejor manera de enseñar es la repetición, la 71,49 320,72 0,766 0,983 memorización y la obediencia.
22. El fin de una buena lección es lograr los objetivos del 70,62 325,87 0,761 0,983
23. aprendizaje y para ello, el maestro puede valerse del medio que considere necesario.
24. El docente debe crear ambientes de aprendizaje para 70,46 332,52 0,592 0,983
25. facilitar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, superando las condiciones previas que trae el estudiante.
26. El diálogo, la concertación y el debate sobre distintos 70,46 332,24 0,579 0,983

27. puntos de vista, así como la lectura y la escritura son fundamentales para lograr un aprendizaje significativo.
28. Entre los obstáculos que se presentan en el cumplimiento de 70,97 318,12 0,845 0,982
29. los objetivos trazados por el docente se encuentran: las capacidades críticas, la concertación y los intereses de los estudiantes.
30. Cuando los comportamientos negativos son reprimidos y 70,98 316,87 0,911 0,982 sancionados, se evita su repetición.
31. El reto del buen docente es acompañar al estudiante en su 70,48 331,22 0,678 0,983 proceso individual de aprendizaje.
32. El bajo rendimiento de los alumnos es culpa de ellos 71,27 319,04 0,882 0,982
33. mismos porque no prestan atención a las explicaciones del profesor.
34. El deseo de saber es el principio de la sabiduría, no 70,74 323,74 0,847 0,982 obstante: de la carencia surge el deseo.
35. El refuerzo frecuente produce y mantiene el interés. 70,64 326,96 0,768 0,983
36. Se deben integrar -de manera flexible- contenidos, objetivos 70,62 327,28 0,747 0,983
37. e intereses, en función de transformaciones, en la manera de pensar, hacer y valorar de acuerdo los estilos cognitivos de cada estudiante.

38. Cuando no hay premios, decae la calidad del aprendizaje.
 71,75 323,88 0,743 0,983
39. Se debe conseguir primero la modificación de la conducta
 71,04 318,52 0,889 0,982 para asegurar la
 adquisición de los conocimientos.

En cuanto a las puntuaciones de las preguntas que conforman el instrumento de modelos pedagógicos utilizados por los docentes (véase Tabla 2), se reporta que las variables observadas presentan superiores a 70,00 puntos. Se identificaron correlaciones significativas con porcentajes alrededor del 70% (.700) según el test de Pearson. El análisis de fiabilidad, a través del test alfa de Cronbach, reportó puntuaciones excelentes, superiores a $\alpha=.980$ para cada ítem del instrumento.

En la Tabla 3 se expone el análisis exploratorio de confiabilidad alfa de Cronbach y Omega McDonald, con resultados calificados como excelentes (.983 y .985 respectivamente) para todos los modelos pedagógicos. Simultáneamente, cada modelo registró puntuaciones de confiabilidad superiores a .920 en ambas pruebas de validez de constructo. El análisis cuantitativo evidenció puntuaciones más elevadas para los modelos constructivistas y tecnológico.

Tabla 3
Análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para los modelos pedagógicos

Modelos pedagógicos	Alfa de Cronbach	Omega McDonald	Media	N de elementos
Tradicional	0,954	0,958	16.38	8
Constructivista	0,929	0,930	20.10	8
Tecnológico	0,921	0,922	19.05	8
Conductista	0,957	0,961	17.75	8
Total	0,983	0,985	18.32	32

La Figura 2 evidencia cargas factoriales robustas para las variables observadas asociadas a cada modelo pedagógico, con valor superiores a .70, lo cual respalda la fiabilidad de las preguntas y demuestra que cada variable observada adecuadamente el modelo pedagógico correspondiente (Fornell y Larcker, 1981). Las correlaciones entre los factores registran puntuaciones altas positivas y significativas que superan el .70 de probabilidad.

Todo esto contrasta con los resultados de la Tabla 4, los cuales revelan las cargas factoriales de las variables observadas en función de las variables latentes (modelos pedagógicos) en los docentes de educación básica superior. Las estimaciones visualizan puntuaciones diferentes de cero (0), error estándar muy cercano a cero, la confiabilidad crítica (CR) por encima del valor establecido (2.0) y valores proba-

bilístico significativo al 99,99% de confianza. Lo que asegura que las preguntas contribuyen efectivamente al modelo matemático multivariante generado con la IA.

Figura 2
Cargas factoriales de las preguntas y correlación de los modelos pedagógicos

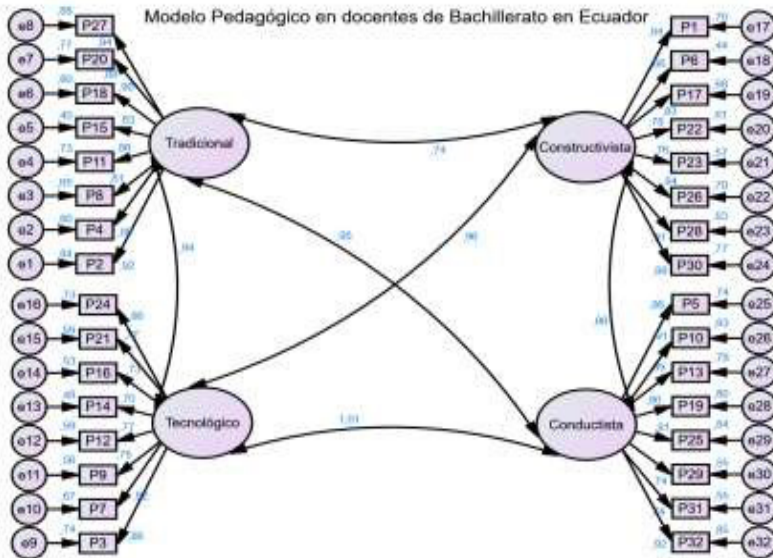


Tabla 4
*Cargas factoriales de los estimadores de los
modelos pedagógicos*

Modelos pedagógicos	Estimado	S.E.	C.R.	P
P8 <--- Tradicional	0,885	0,058	15,247	***
P11 <--- Tradicional	0,920	0,053	17,317	***
P15 <--- Tradicional	0,542	0,055	9,847	***
P18 <--- Tradicional	1,027	0,052	19,609	***
P20 <--- Tradicional	0,983	0,053	18,508	***
P9 <--- Tecnológico	0,903	0,072	12,526	***
P12 <--- Tecnológico	0,774	0,059	13,089	***
P14 <--- Tecnológico	0,472	0,042	11,275	***
P16 <--- Tecnológico	0,59	0,049	12,008	***
P21 <--- Tecnológico	0,712	0,054	13,097	***
P17 <--- Constructivista	0,836	0,062	13,587	***
P22 <--- Constructivista	0,544	0,044	12,419	***
P23 <--- Constructivista	0,553	0,046	11,893	***
P26 <--- Constructivista	0,573	0,041	13,935	***
P28 <--- Constructivista	0,810	0,05	16,06	***
P13 <--- Conductista	1,042	0,063	16,562	***
P19 <--- Conductista	1,190	0,071	16,711	***
P25 <--- Conductista	1,193	0,068	17,503	***
P29 <--- Conductista	0,706	0,059	12,064	***
P31 <--- Conductista	0,864	0,072	12,043	***
P27 <--- Tradicional	0,987	0,044	22,596	***
P2 <--- Tradicional	1			
426 P4 <--- Tradicional	1,001	0,052	19,346	***

P1 <--- Constructivista	1			
P6 <--- Constructivista	0,726	0,074	9,820	***
P30 <--- Constructivista	0,721	0,048	14,998	***
P5 <--- Conductista	1			
P10 <--- Conductista	1,045	0,06	17,373	***
P32 <--- Conductista	1,156	0,065	17,904	***
P3 <--- Tecnológico	1			
P7 <--- Tecnológico	1,008	0,069	14,583	***
P24 <--- Tecnológico	1,036	0,066	15,739	***

S.E.=Error estándar; C.R.=Confiability crítica; P=Nivel de significancia .1%***

Tabla 5
Pesos de regresión estandarizados para las preguntas de los modelos pedagógicos

Modelos pedagógicos		Estimación
P8 <---	Tradicional	0,809
P11 <---	Tradicional	0,855
P15 <---	Tradicional	0,629
P18 <---	Tradicional	0,896
P20 <---	Tradicional	0,878
P9 <---	Tecnológico	0,747

P12 <---	Tecnológico	0,768
P14 <---	Tecnológico	0,696
P16 <---	Tecnológico	0,726
P21 <---	Tecnológico	0,768
P17 <---	Constructivista	0,826
P22 <---	Constructivista	0,780
P23 <---	Constructivista	0,758
P26 <---	Constructivista	0,838
P28 <---	Constructivista	0,908
P13 <---	Conductista	0,891
P19 <---	Conductista	0,895
P25 <---	Conductista	0,915
P29 <---	Conductista	0,745
P31 <---	Conductista	0,744
P27 <---	Tradicional	0,938
P2 <---	Tradicional	0,919
P4 <---	Tradicional	0,892
P1 <---	Constructivista	0,838
P6 <---	Constructivista	0,661
P30 <---	Constructivista	0,875
P5 <---	Conductista	0,859

P10 <---	Conductista	0,912
P32 <---	Conductista	0,924
P3 <---	Tecnológico	0,858
P7 <---	Tecnológico	0,820
P24 <---	Tecnológico	0,855

Respecto a las cargas factoriales de las variables observadas para los modelos pedagógicos en docentes de educación media superior (véase la Tabla 5), las puntuaciones promedio superar el valor de referencia establecido ($\lambda=.70$). De acuerdo con Fornell y Larcker (1981), esto indica que dichas variables contribuyen significativamente a cada uno de los modelos pedagógicos evaluados.

Tabla 6
Covarianzas de los modelos pedagógicos

Modelos pedagógicos		Estimado	S.E.	C.R.
Tradicional <-->	Tecnológico	0,453	0,057	7,973
Tradicional <-->	Constructivista	0,376	0,054	6,949
			** *	
Conductista <-->	Tradicional	0,418	0,052	8,013 ***
Tecnológico <-->	Constructivista	0,459	0,060	7,704 ***

Conductista <-->	Tecnológico	0,417	0,052	7,986 ***
Conductista <-->	Constructivista	0,373	0,051	7,327 ***

S.E.=Error estándar; C.R.=Confiabilidad crítica; P=Nivel de significancia .1%***

La Tabla 6 presenta las covarianzas entre los modelos pedagógicos. Los coeficientes estimados exhiben valores superiores a cero (0) para cada combinación de los modelos. El error estándar es mínimo y se acerca a cero mientras que la confiabilidad crítica (CR) se encuentra por encima del valor establecido (2.0) y con puntuaciones que oscilan entre 6,949 a 7,986, lo que garantiza una significancia al .01% (***)

Posteriormente, se analiza la validez de los modelos pedagógicos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (véase Tabla 7). La confiabilidad crítica reporta puntuaciones excelentes, superiores al valor establecido (.90). La varianza media extraída (AVE) revela puntuaciones excelentes superior al rango permitido (.50). Sin embargo, el análisis realizado mediante el *plugins* (complemento) masterValidity.html, determinó problemas de validez discriminante: la raíz cuadrada del AVE para tradicional es menor que su correlación con tecnológico.

Validez discriminante: la raíz cuadrada del AVE para tradicional es menor que su correlación con conductista. Validez discriminante: la raíz cuadrada del AVE para tecnológico es menor que su correlación con conductista. Validez discriminante: la raíz cuadrada del AVE para tecnológico es menor que su correlación con tradicional. Validez discriminante: la raíz cuadrada del AVE para tecnológico es menor que su correlación con Constructivista. Validez discriminante: la raíz

cuadrada del AVE para constructivista es menor que su correlación con tecnológico.

Validez discriminante: la raíz cuadrada del AVE para constructivista es menor que su correlación con conductista. Validez Discriminante: la raíz cuadrada del AVE para conductista es menor que su correlación con tecnológico. Validez Discriminante: la raíz cuadrada del AVE para conductista es menor que su correlación con tradicional. Malhotra y Dash (2011) argumentan que el AVE es a menudo demasiado estricto y que la fiabilidad puede establecerse solo a través de la RC.

Tabla 7
Análisis de validez de los modelos pedagógicos en docentes de bachillerato

Modelos	CR	AVE	MSV	MáxR (H)	Tradicional	Tecnológico	Constructivista	Conductista
Tradicional	0,956	0,734	0,905	0,967	0,857			
Tecnológico	0,926	0,611	1,022	0,932	0,937***	0,782		
Constructivista	0,940	0,662	0,922	0,949	0,738***	0,960***	0,814	
Conductista	0,959	0,746	1,022	0,967	0,952***	1,011***	0,859***	0,863

Significación de las correlaciones: † $p < 0,100$; * $p < 0,050$; ** $p < 0,010$; *** $p < 0,001$

Además, la IA determinó que los modelos constructivista y conductista resultan estadísticamente indistinguibles. Los umbrales son 0.850 para la validez estricta y 0.900 para la validez discriminante liberal (Gaskin, et al, 2019; Hu y Bentler, 1999). En ese sentido, se

observó que los modelos tradicional y tecnológico, así como tecnológico y constructivista son casi indistinguibles. Lo mismo ocurre con las combinaciones tradicional-conductista y tecnológico-conductista. Esta situación se refleja en la Tabla 8.

Tabla 8
Análisis de HTMT para los modelos pedagógicos en los docentes

Modelos pedagógicos	Tradicional	Tecnológico	Constructivista	Conductista
Tradicional				
Tecnológico	0,955			
Constructivista	0,805	0,992		
Conductista	0,985	1,003	0,884	

Conclusiones

La investigación se enfocó en explorar los modelos pedagógicos utilizados por los docentes de educación de bachillerato general unificado (BGU) del Distrito 23D02 de la ciudad de Santo Domingo de los Colorados. Los resultados revelan aspectos significativos que mejoran la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante un modelo de ecuaciones estructurales con IA. Este modelo demostró la capacidad de estimar coeficientes complejos, lo que indica una estructura bien especificada y una notable flexibilidad para ajustarse.

tarse a la diversidad de los datos observados y esperados.

El análisis de confiabilidad alfa de Cronbach y Omega de McDonald reportó valores excelentes. La muestra de profesores empleada en la validación del cuestionario sobre modelos pedagógicos es confiable a través del test KMO y Bartlett. Las cargas factoriales, tanto estandarizadas como no estandarizadas, además de la correlación, covarianzas y varianzas, presentaron significancia estadística para cada pregunta. Aunque el análisis descriptivo cuantitativo manifestó mayores puntuaciones para los modelos constructivista y tradicional.

El análisis de validez discriminante para los modelos pedagógicos y la prueba de ratios HTMT refuerza la validez del modelo, con presencia de validez discriminante para los modelos constructivista y conductista cumpliendo los criterios de validez estricta y discriminante liberal. Sin embargo, se recomienda una mayor comparación entre los modelos, especialmente entre el modelo tradicional y tecnológico. La correlación sugiere la existencia de otras variables subyacentes, lo que justifica una mayor investigación para aclarar y refinar la estructura del modelo de ecuaciones estructurales con la complementación de IA.

Las futuras líneas de investigaciones pueden replicar este estudio en las diferentes provincias del territorio ecuatoriano, con el fin de validar los diferentes modelos pedagógicos y mejorar la generalización de los resultados. Además, es posible aplicar dos fases de validación de estos tipos de modelos pedagógicos, una desde la percepción de los estudiantes y otra, desde el grupo familiar.

Se sugiere elaborar comparaciones de los modelos pedagógicos con variables de éxito escolar del estudiantado, grado académico del docente, años de experiencias, usos de tecnología, capacitación con-

tinua, entre otras. Un análisis longitudinal podría proporcionar información valiosa sobre la evolución de estos modelos pedagógicos en función de la línea espacio temporal y su impacto en la práctica educativa.

Referencias bibliográficas

- 32(4), 248-266. <https://doi.org/10.108.080/08923647.2018.1509265>
485-498. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2018.1514322>
Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. Structural Equation
- Araújo, K. K. y Behar, P.A. (2023). Modelos pedagógicos basados en competencias digitales transversales en educación a distancia: parámetros para la construcción. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 101– 119. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34006>
- Ayuso del Puerto, D. y Gutiérrez Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Bertrand, M.G. y Namukasa, I.K. (2023). Un modelo pedagógico para la educación STEAM, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 16 (2), 169-191. <https://doi.org/10.1108/JRIT-12-2021-0081>
- Castro-González, S. (2019). Modelo de ecuaciones estructurales con AMOS para contrastar hipótesis de mediación. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1– 8. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.122540>

- Çetinkaya, A. y Baykan, Ö. K. (2020). Prediction of middle school students' programming talent using artificial neural networks. *Engineering Science and Technology, an International Journal*, 23(6), 1301-1307. <https://doi.org/10.1016/j.jestch.2020.07.005>
- Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14516>
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gaskin, J., James, M. y Lim, J. (2019). Master Validity Tool. Plugin AMOS. StatWiki de Gaskination.
- Guerrero Castillo, R. A., Garces Uvidia, N. P., Barén Lirio, T. M., Arias Reyes, A. G., Cabrera Solorzano, J. E. y Vásquez Soto, E. R. (2023). El impacto de los nuevos modelos pedagógicos ante las actualizaciones digitales y tecnológicas: The impact of new pedagogical models in the face of digital and technological updates. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 4(2), 665–684. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v4i2.159>
- Henseler, J. C. M. Ringle y M. Sarstedt (2015). Un nuevo criterio para evaluar la validez discriminante en el modelado de ecuaciones estructurales basado en la varianza, *Revista de la Academia de Ciencias del Marketing*, 43 (1), 115-135.
- Herro, D., Quigley, C. y Jacques, L.A. (2018), Examinar la integración tecnológica en unidades de STEAM de secundaria, *Tecnología, Pedagogía y Educación*, 27 (44), <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20777>
- Hu, L.T. y Bentler, P.M. (1999) Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure

- Hurlbut, A. R. (2018). Online vs. aprendizaje tradicional en la formación del profesorado: una comparación del progreso de los estudiantes. *American Journal of Distance Education*,
- Hurtado, C. (2006). El conductismo y algunas implicaciones de lo que significa ser conductista hoy. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 321-328. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67920211.pdf>
- Incio-Flores, F.A. y Capuñay-Sánchez, D.L. (2023). Factores endógenos y exógenos para el modelado y predicción del rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 233-247. <https://doi.org/10.6018/reifop.557911>
- Incio-Flores, F.A., Capuñay-Sanchez, D.L. y Estela-Urbina, R.O. (2023). Artificial Neural Network Model to Predict Academic Results in Mathematics II. *Revista Electrónica*
- Khalaf, B. K. y Zin, Z. B M. (2018). Traditional and Inquiry-Based Learning Pedagogy: A Systematic Critical Review. *International Journal of Instruction*, 11(4), 545-564. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11434a>
- Knox, J., Williamson, B. y Bayne, S. (2019). Machine behaviourism: future visions of 'learnification' and 'datafication' across humans and digital technologies. *Learning*,
- Malhotra, N. K. y Dash, S. (2011). *Investigación de Mercados y Orientación Aplicada*. Londres: Pearson Publishing.
- Media and Technology*, 45(1), 31-45. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1623251>
- Mejía Mercado, E.L. y Romero González, Z. (2022). Pedagogical models and their application to pedagogical strategies for citizenship education. *Revista Perspectivas*, 7(1), 56-65. <https://doi.org/10.22463/25909215.3352>

- Modeling: A *Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Moreira Barre, F., Pita Mantilla, L., Castro-Ponce, N., Pacheco-Almendariz, L., SolísZambrano, R. y Santos Arguello, N. (2023). Modelos Pedagógicos Y Las Teorías Del Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2212-2235. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6343
- Oda Abunamous, M., Boudouaia, A., Jebril, M., Diafi, S. y Zreik, M. (2022). La decadencia de la educación tradicional: Un estudio de caso bajo covid-19. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2082116>
- Paudel, S. y Kumar, V. (2021). Critical Success Factors of Information Technology Outsourcing for Emerging Markets. *Journal of Computer Science*, 17(5), 459-469. <https://doi.org/10.3844/jcssp.2021.459.469>
- Petersen, S., Camp, M. A. y Kull, A. (2023). Factors and Clusters of Musical Self-Concept Discovered in a Cross-Cultural Sample of Swiss, Chinese, and Taiwanese Students. *Music & Science*, 6. <https://doi.org/10.1177/20592043231191029>
- Posso Pacheco, R. J., Barba Miranda, L. C. y Otáñez Enríquez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB* -
- Ramos, J. L., Cattaneo, A. A. P., de Jong, F. P. C. M., y Espadeiro, R. G. (2021). Modelos pedagógicos para facilitar el desarrollo profesional docente a través del aprendizaje colaborativo apoyado por vídeo. Una revisión del estado de la técnica. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(5), 695-718. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911720>

- Rivera Porras, D., Carrillo Sierra, S. M., Silva Monsalve, G. y Galvis Velandia, L.N. (2019). Conocimiento y práctica pedagógica de los docentes en escolares con inatención, hiperactividad e impulsividad. *Revista Perspectivas*, 4(1), 66–76. <https://doi.org/10.22463/25909215.1764>
- Ronquillo Murrieta, G.V., De mora Litardo, E., Bohórquez Morante, A.M. y Padilla Plaza, J.L. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420471>
- Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 117–133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>
- Vergara Ríos, G. y Cuentas Urdaneta, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(1).
- Yepez Correa, V. S. y Ortiz Espinoza, M. E. (2022). El Modelo Conductista en la Formación de Niños y Niñas del Subnivel 2. En *Centros Infantiles y escuelas de Quito por dentro. Una mirada desde la investigación* (pp. 65-84). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Yue, S. (2024). The Evolution of Pedagogical Theory: from Traditional to Modern Approaches and Their Impact on Student Engagement and Success. *Journal of Education and Educational Research*, 7(3), 226-230. <https://doi.org/10.54097/j4agx439>
- Yusra, A., S, N. y Erianjoni, E. (2022). Una revisión de la Teoría del Aprendizaje Conductor y su Impacto en el Proceso de Aprendizaje en las Escuelas. *International Journal of Educational Dynamics*, 5(1), 81-91. <https://doi.org/10.24036/ijeds.v5i1.373>

Signos de los tiempos que desafían a los docentes, reflexiones para un sistema preocupado por los procesos

José Abel Guerra Carrasco
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

La experiencia educativa actual transcurre en paralelo con las corrientes pedagógicas. Hablar de ello implica tocar una fibra sensible del sistema educativo, que parece más preocupado por las evaluaciones cuantitativas, que por la formación integral de las personas. Centrándose en la figura del docente, el presente artículo explora el abismo que lo separa del estudiante, del aula y del teórico de la educación. El sistema educativo no suele tomar en cuenta lo que piensan los docentes, sino únicamente propuestas innovativas que, si bien resultan atractivas, han sido diseñadas desde el escritorio y carecen de la praxis necesaria en el aula de clases. No se pretende abarcar toda la complejidad del tema, sino reflexionar sobre el estado de la educación desde la mirada del docente, más allá de la edulcorada objetividad académica.

Palabras clave: docentes, procesos, evaluación, valores, escuela

Abstract

The current educational experience runs parallel to prevailing pedagogical trends. Addressing this issue touches a sensitive chord within the educational system, which appears more concerned with quantitative evaluations than with the integral development of individuals. Focusing on teachers, this article explores the gap that separates them from students, the classroom and educational theorists. The educational system tends to overlook teachers' perspectives, favoring instead innovative proposals that, while appealing, are often designed at the desk and lack the necessary classroom praxis. This article is not aim to exhaust to exhaust the complexity of the topic, but seeks to reflect on the current state of education from the perspective of teaching, beyond the sweetened lens of academic objectivity.

Keywords: teachers, processes, evaluation, values, school.

Introducción

Decir que la experiencia educativa actual transcurre en línea paralela con las diversas corrientes pedagógicas existentes genera polémica entre pedagogos y expertos en educación. Más aún, implica tocar una fibra sensible del sistema educativo, que parece estar más preocupado por las evaluaciones y resultados cuantitativos que por la formación de las personas. Sin embargo, no podemos cerrar los ojos, vivimos una tensión constante entre el plan educativo propuesto por el Estado y la realidad de docentes y estudiantes.

Si nos centramos en la realidad de los docentes, advertimos un abismo que los separa de los estudiantes, del aula de clases y de los teóricos de la educación. Cuando se habla sobre el sistema educativo, rara vez se toma en cuenta lo que piensan los profesores, se priorizan, en cambio, propuestas innovadoras que, aunque atractivas, la mayoría de veces han sido concebidas en el escritorio, sin la necesaria praxis en el aula.

Este artículo no pretende abordar toda la complejidad del tema, sino reflexionar sobre el estado del arte de la educación, vista desde la arista de los docentes y su realidad, enfatizando su percepción, que pocas veces es escuchada. No es extraño que en congresos como el que hoy nos convoca intervengan especialistas en educación, psicología, antropología o sociología, pero rara vez los propios docentes de aula.

Actualmente, dos temas dominan la palestra en términos de educación: la elección de la educación que queremos (¿con o sin religión?, ¿con o sin educación cívica) y la elección de la escuela y/o carrera profesional. ¿Son estos los únicos temas acuciantes? Queremos dar una respuesta, no desde la edulcorada objetividad académica, sino desde una trincheras particular: somos educadores de aula y vivimos el día a día de la experiencia vital. Si somos seres humanos, somos subjetivos. Así que haremos reflexiones sesgadas.

El Estado debe ofrecer a todos los docentes igualdad de oportunidades. Todos, los docentes de la emblemática institución educativa de la ciudad y de la escuela unidocente del campo deberían tener iguales condiciones económicas, formativas y de acceso a las nuevas herramientas para educar. Educadores en igualdad de derechos y obligaciones, de dignidad y oportunidades. Por lo tanto, rechazamos la idea de un sistema educativo que *seleccione* desde la nula meritocracia, ya que

eso agranda la brecha social, uniforma a los docentes y los somete a un currículum que no valora las inteligencias múltiples, la diversidad de intereses y la posibilidad de explorar el mundo personalmente.

Con estas precisiones, queremos ofrecer algunas reflexiones sobre el sistema educativo, desde la perspectiva de los docentes de aula.

No es lo mismo educar cuantitativamente que cualitativamente

Sin duda, el primer objetivo de la educación es formar e instruir. Ambas tareas son responsabilidad del docente, pero no son dos momentos del proceso, sino tareas complementarias. *Instruir* significa diseñar, realizar y evaluar actividades de aprendizaje, según un método y ciertos objetivos didácticos pensados en el estudiante. En cambio, *educar* representa perfeccionar las facultades intelectuales y morales del estudiante, por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, hasta que este alcance la adultez. La conjugación de ambas marca la tarea de los docentes: educar en valores (empatía, ciudadanía, tolerancia), para formar personas, no meros datos estadísticos. El rol docente es instruir y educar, en sintonía con la familia, las redes sociales, el barrio. Por ejemplo, aprender a leer o escribir para ser sujetos responsables, capaces de agradecer, de convivir, de servir. La instrucción se focaliza en el mensaje, la educación en la persona. En tal sentido, no se pueden adquirir conocimientos sin valores vitales, de eso se trata la autonomía.

La educación depende, en buena medida, de los canales de transmisión de valores, tales como la sociedad, la familia, la iglesia, los amigos, los medios digitales, entre otros. Por ende, cabe preguntarnos ¿cuál es el rol del maestro?, ¿cuál es su aporte en la formación de va-

lores? Entre otras cosas, el docente debe proponer un ideario donde claramente se establezca que su tarea es informar y formar en valores y principios que guiarán la conducta social de los estudiantes (igualdad, tolerancia, no discriminación por género, democracia, etc.).

Sin embargo, los docentes enfrentan problemas y limitaciones en su formación profesional. No queda del todo claro cuáles deben ser los valores y actitudes que necesitan adquirir para ejercer la docencia. “Para educar a un niño se necesita la tribu entera” (proverbio africano). Es decir, para formar docentes, le corresponde al Estado, a otros docentes, a familias y a estudiantes, aportar con sus sensaciones y necesidades, lo que se constituye como la base de la formación teórica en educación.

En tal sentido, es de los docentes desde donde debe nacer la propuesta axiológica que permea las materias que demanda el currículo formativo. Así conocerán y asimilarán aquellos comportamientos, generales y concretos, que perfilan su vocación como educadores. Por ejemplo, aprender que las matemáticas son un ejercicio de sumar y multiplicar, más que de restar o dividir; que las ciencias naturales alimentan el espíritu ecológico integral o que las ciencias sociales abarcan los derechos humanos y la democracia.

Así, los docentes deben aprender a traducir en praxis todas las actividades del aula, considerando las conductas que pueden derivarse de estas: respeto a la opinión ajena, prudencia en lo que se dice (una cultura de la contención), valoración del trabajo (puntualidad y consecución de objetivos), entre otras. Estos valores dependen, en gran medida, del consenso y convencimiento compartido entre docentes, estudiantes y familia. Por ejemplo, los maestros no pueden exigir la entrega puntual de trabajos a tiempo si tardan en corregirlos; de igual

forma, las familias no pueden demandar buenos resultados si no garantizan las condiciones mínimas para que los estudiantes se alimenten y estudien adecuadamente.

El docente tiene la obligación de formarse a través de la capacitación profesional y ética, así como también debe tener conocimiento de los reglamentos del Ministerio de Educación y del centro educativo donde sirve. Así se previenen comportamientos lascivos como la xenofobia, la homofobia, la aporofobia, etc.

2. El sistema educativo ecuatoriano

¿Qué revelan las cifras sobre los resultados del aprendizaje en el Ecuador? ¿Cuánto de ello puede atribuirse a la responsabilidad de los docentes? Según el Informe Ser Estudiante - Pisa 2024, presentado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), los resultados evidencian una mejora en comparación con el año 2022, con la excepción del área de ciencias naturales.

En lo que se refiere a los factores asociados, se destaca que los estudiantes que utilizan la tecnología de forma guiada y controlada por sus docentes y familias obtienen mejores resultados académicos en comparación con aquellos que no reciben dicha asistencia. En la misma línea, los estudiantes que dialogan con sus familias sobre sus actividades escolares alcanzan mejores resultados que quienes no cuentan con ese apoyo.

A partir del procesamiento de los datos recopilados, el INEVAL recomienda:

1. Apuntalar un aprendizaje de calidad, inclusivo y seguro.
2. Proponer políticas educativas que otorguen sostenibilidad al desarrollo efectivo del aprendizaje.

3. Motivar a las familias para que se involucren activamente en el proceso educativo.

Existen, además, otras tres pruebas aplicadas en el país que ofrecen un panorama útil sobre el estado de la educación a nivel básico, secundario y de personas adulta. A continuación, las reseñamos:

- a. Estudio Regional Comparativo y Explicativo, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)¹. Aplicado a estudiantes de cuarto y séptimo año de educación básica, evalúa las áreas de lectura, matemáticas y ciencias naturales. Los datos de este estudio demuestran que el Ecuador se ubica en la media de la región, excepto en lectura, sin embargo, los avances no son significativos. Con relación a los 16 países de la región, el 40% de estudiantes de tercer grado y el 60% de sexto grado de primaria no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura y matemática². En tal sentido, mejorar el aprendizaje sigue siendo una tarea pendiente: “Ecuador presenta puntajes que no difieren del promedio regional en casi todas las pruebas. La excepción es lectura en sexto grado, donde el promedio del país es significativamente menor al promedio regional” (UNESCO, 2015, p. 2). Por otro lado, esta prueba también analiza los llamados *factores asociados*, que tienen que ver con el acceso a educación preescolar, días de estudio, involucramiento parental y nivel económico familiar. Los aspectos negativos consisten en la inasistencia

¹ Antes de la prueba PISA, en el 2000 se dio una evaluación comparativa a nivel latinoamericano, con las pruebas del LLECE, coordinado por la UNESCO. La prueba se aplicó en escuelas públicas y privadas de educación primaria, y evaluaba tres áreas: lenguaje, matemáticas y ciencias naturales.

² El Ecuador se ubicó en el grupo de países con niveles más bajos, junto a El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana. No se puede comparar los resultados en ciencias naturales porque el Ecuador no aplicó ese ítem.

a clases y la repetición, además, está el hecho de que Los estudiantes de pueblos originarios obtienen sistemáticamente resultados más bajos.

En cuanto a las tres habilidades socioemocionales evaluadas (diversidad, autorregulación y empatía), en Ecuador, el 85% de estudiantes muestra apertura a diversidad de personas y culturas (85% regional), 74% se autorregula y persevera en el aprendizaje (74% regional) y el 52% muestra empatía (55% regional). Con esto se concluye que los docentes tienen una tarea ineludible: posicionar un sistema educativo inclusivo y equitativo, con igualdad de género, diversidad cultural y apertura a todos.

b. *Prueba PISA D- OCDE*³. Aplicada a jóvenes de 15 años el 2017. Se encargó de evaluar las mismas competencias de PISA, por lo que los resultados pueden ser contrastados. La prueba se aplicó a 6100 estudiantes de 173 instituciones fiscales, fiscomisionales, privadas y municipales, elegidos de manera aleatoria. Se seleccionaron estudiantes de octavo año EGB y tercer año de bachillerato. En síntesis, los resultados fueron los siguientes: el 49.4% de los estudiantes alcanzó el nivel mínimo de habilidad en lectura, con mejores resultados en las mujeres, mientras que el 29.1% de los estudiantes alcanzó el nivel mínimo de habilidad en matemáticas. Finalmente, el 47,3% de los estudiantes alcanzó el nivel mínimo en ciencias (INEVAL, 2018).

El factor socioeconómico fue el más repercutió en el resultado. Existe una brecha entre los estudiantes que asisten a colegios en mejores condiciones que aquellos que no, lo cual lleva a que muchos

³ PISA-D es un proyecto de la OCDE creado en 2014 para países de ingresos bajos y medios. En la primera aplicación participaron Camboya, Ecuador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Senegal y Zambia. Se aplica cada 3 años y evalúa tres competencias: lectura, cálculo y ciencias. La decisión de participar en PISA-D la tomó el gobierno de Rafael Correa; la prueba piloto se hizo en 2016 y el estudio principal en 2017, a cargo del INEVAL junto con la OCDE.

estudiantes tiendan a asistir a una escuela donde la mayoría pertenece a su mismo grupo social. Igual fenómeno se vive entre estudiantes de áreas urbana y rural. Aunque el Ecuador obtuvo los mejores resultados entre los siete países participantes, su relación con el resto de América Latina resultó por debajo de la media.

c. Programa para la evaluación internacional de las competencias de adultos (PIAAC). Aplicado a personas de 16 a 65 años. Esta prueba evaluó la competencia lectora, la capacidad de cálculo y la resolución de problemas en entornos informáticos. Ecuador estuvo en la Tercera Ronda, junto con Hungría, Kazajstán, Perú y México,

El Informe Nacional⁴ presenta los resultados de los países participantes en la Ronda 3, mientras que el Informe Internacional de la OCDE compara los resultados de los 39 países participantes. En tal sentido, nos interesan los resultados de este segundo informe.

El 44,0% llevó a cabo la evaluación en el computador, mientras que el 53,8% en papel. El 47% tenía educación secundaria incompleta, el 32% educación secundaria completa y 21% educación superior. Asimismo, en los demás países participantes existió una brecha importante entre el grupo más joven (16-25 años) y el de mayor edad (55-65 años). Ecuador ocupó el último lugar entre los países participantes, con un porcentaje del 71,2 en comprensión lectora y capacidad de cálculo del 77%. En cuanto a la resolución de problemas en contextos informáticos, el 90% está bajo el nivel 1 y sólo un 5,2% alcanza los niveles 2 y 3. El 32,9% mencionó no tener experiencia en el manejo de una computadora.

⁴ OCDE, Country Note Ecuador 2019, Skill Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, París, 2019. El informe nacional fue preparado por el INEVAL (“Resultados PIAAC: competencias de la población adulta en el Ecuador – 2019”).

El resultado de estas encuestas muestra ciertos avances en materias como las matemáticas, pero evidencia los bajos resultados en comprensión lectora y resolución de problemas. En tal sentido, resulta llamativo que, frente a estos resultados, algunos analistas mencionen que el sistema educativo ha mejorado y que se está logrando una equidad en el sistema. Esto no es cierto, aún existe mucha inequidad. Si bien el sistema ha mejorado en algunos aspectos, esto no significa que se está llegando a la excelencia. Según Tiana Ferrer (2003), no es creíble hablar de equidad educativa cuando un buen porcentaje de la población estudiantil se ubica en niveles deficitarios, al punto de ser *analfabetas funcionales*. Somos un país con alto porcentaje de deserción.

Según los datos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU, 2020), la tasa de deserción escolar en Ecuador es del 10,7%. Es decir, 1 de cada 10 jóvenes abandona la escuela sin haber completado la educación secundaria. Además, el informe del Ministerio de Educación del Ecuador (2020) evidencia que la tasa de deserción escolar en el nivel de educación secundaria es del 9,7%, lo que significa que casi 1 de cada 10 estudiantes abandona la escuela antes de completarla. En cuanto a las razones, según investigaciones de la Universidad Andina Simón Bolívar (2019), las principales causas de deserción escolar son la falta de recursos económicos, el desinterés de los estudiantes, la falta de apoyo y orientación de los padres, la necesidad de trabajar y la falta de infraestructura y recursos (Loaiza y García, 2023)⁵.

Paradójicamente, se puede brindar una perspectiva positiva de esto: el esfuerzo enconado de los docentes por seguir adelante con sus

⁵ Los datos entre 2023 y 2024 son dramáticos, pero no los citamos por ser aún hipótesis sin sustento estadístico.

tareas, sin rendirse ante la falta de recursos, infraestructura, incentivos académicos y económicos, entre otros. Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿pueden hacer algo más los docentes? Una pregunta difícil ya que hablamos de percepciones.

3. Retos para los docentes

Ahora se revisarán las cuatro principales dificultades que enfrentan los docentes dentro del sistema educativo: demérito del saber, filosofía del descarte, novelaría didáctica y culto a la emotividad.

Demérito del saber. El conocimiento parece haber perdido atractivo entre los valores académicos. Erróneamente se cree que poseer conocimientos y competencias técnicas no es una forma segura de encontrar trabajo. El universo mediático invita a creer que resulta más sencillo abrirse paso en ámbitos ajenos al saber, como, por ejemplo: deportes, redes sociales, pasarelas. El prestigio está más cerca de un *reality show* que del aula de clases. La desmotivación de muchos estudiantes proviene, en cierta medida, de la pasividad con la que los estudiantes esperan que sea el profesor quien haga todo el trabajo. Lo que sugiere que los docentes, además de brindar una buena instrucción, deben aplicar técnicas de motivación para animar a los estudiantes, aunque esto signifique demandar exigencia a los alumnos para que descubran que existen cosas que deben aprender, más allá del interés o utilidad que pueda tener en determinado momento.

Desde el punto de vista psicológico, existen dos tipos de actividades: consumo y auto realización. En el segundo grupo se encuentra la acción educativa, que no surge por espontaneidad, sino que hay que debe ser buscada y ejercitada. Es una actividad que, en principio, no

tiene retribución, y por eso debe ser impuesta, sin embargo, una vez alcanzada, abre la puerta a nuevas inquietudes que brindan satisfacciones. En ese sentido, es tarea de los docentes proponer actividades sin retribución inmediata, con el único aliciente de aprender. Dejar avanzar un curso sin exigir esfuerzos es un mal servicio, en especial para los estudiantes menos favorecidos. Eso contribuye a la desidia, ocio y superficialidad. Se debe tener consciencia de este reto e intentar que los estudiantes aprendan, sin desmerecer ni rehuir el esfuerzo que demanda la formación.

Filosofía del *descarte*. Es la cultura del *descarte intelectual*⁶: toda acción debe tener una satisfacción rápida. Esta filosofía prioriza el espacio y la inmediatez por encima del tiempo y la duración. Gran parte de la oferta educativa, especialmente la relacionada con el ocio, se encamina a esta cultura. Ensalzar el instante simplifica tanto el evento que lo hace incomprensible. Ante la inmediatez, se debe educar la criticidad para dejar de atribuir los hechos a causas simples, resumidas en un eslogan y acciones puntuales. Eso es incompatible con el aprendizaje. Conocer, más que conceptos, implica valores, hábitos o métodos que se obtienen como fruto de un proceso lento. Así como las matemáticas demandan tiempo y esfuerzo, lo mismo los cambios históricos, la capacidad de expresarse por escrito o el dominio de un instrumento musical.

Esta es otra dificultad que vive el docente: enseñar demanda esfuerzo, disciplina y constancia. Esta actitud difícilmente encaja con la inmediatez de la cultura audiovisual. Por ello, no debemos fiarnos de aquellas teorías que proponen atajos para ahorrar el esfuerzo en el aprendizaje.

⁶ Utilizo este término para traducir lo que en inglés se ha dado a conocer como fast food intelectual.

Novelería didáctica. Zygmunt Bauman acuñó el término “*sociedad líquida*” para explicar el aumento de la desigualdad económica y la fragilidad de los vínculos humanos. Según el autor, el mundo contemporáneo se caracteriza por su estado volátil, dado los cambios que debilitan los lazos sociales: lo que antes eran nexos sólidos ahora se han vuelto frágiles. La desigualdad, advierte Bauman, ha llegado a tal extremo que ochenta y cinco personas concentran la misma riqueza que cuatro mil millones de pobres, lo cual genera graves consecuencias sociales, como adicciones, delincuencia o embarazos adolescentes.

Existe la creencia de que la desigualdad estimula el esfuerzo y la competencia para alcanzar mejores niveles de vida; sin embargo, Bauman considera que esta competencia desmedida pone en crisis la ética y la cohesión social (Fundación Rafael del Pino, 2024).

En el ámbito educativo, Bauman califica a la sociedad como “*líquida*”. Hemos pasado de una modernidad de referentes humanos, valores y estructuras estables, a una modernidad fluida, marcada por la rapidez, la superficialidad y el consumo, características que inciden directamente en la manera de enseñar y aprender. Un mundo saturado de información —señala— es una máquina para olvidar, que convierte el saber en una herramienta *prêt-à-porter* y *prêt-à-jeter*.

Este fenómeno conduce a la desaparición del esfuerzo llamado estudio, entendido como la actividad interna que organiza la información, la procesa y la convierte en conocimiento significativo y duradero. El uso de la didáctica del interés (activismo, debate, juego de roles, etc.) no debe olvidar que el fin último es que el estudiante transforme la información recibida en un conocimiento personal. Si no hay estudio, no hay docente ni estudiante, sino un actor y un espectador que convierten la escuela en una guardería donde se pasa el tiempo sin verdadero aprendizaje.

Esta actitud forja un malestar docente que no es pasajero, sino permanente, a la cual, lastimosamente, tiende a habituarse. La falta de esfuerzo, más la multiplicación de actividades, impide el proceso de aprendizaje, valor al que no aspiran los estudiantes. Escribir y leer no encajan en la dictadura de la imagen y en la falacia de creer que lo visible está dotado de un significado que no necesita de ningún contexto significativo. Lo que se ve, más que lo escrito, provoca emociones y realidades superficiales, no siempre son comprendidas en su dimensión (Sartori,1998).

Aunque se mire el lago, no es posible deducir la fórmula química del agua, algo que va más allá de la visible, y que requiere de una abstracción conceptual. El uso indiscriminado de la imagen erosiona la abstracción y anula el esfuerzo mental. La cultura de la imagen rompe el equilibrio entre la sensación que provoca un hecho y la capacidad de entenderlo, conceptual y simbólicamente.

Es urgente apuntalar en el aula de clases un trabajo de argumentación. Los estudiantes, a menudo, se refugian en la fórmula *es mi opinión*, cuando no cuentan con argumentos. Es común confundir opiniones con pensamientos, lo que vuelva que la *opinión* sea el triunfo acrítico dentro de un debate. Así, imagen y opinión son dos generadores de emociones, no solo de los estudiantes, sino de casi todos los adultos, fruto de la cultura audiovisual. Nos cuesta ser críticos, sobre todo, de aquella realidad que presentan las redes sociales y medios audiovisuales tradicionales. Ejemplo de ello es el campo político que provoca emociones confrontativas, erosiona el pensamiento crítico y anula la voluntad, todo en aras a conseguir los votos necesarios para acceder al poder.

Culto a la emotividad. M. Lacroix (2005) estudia el creciente consumo de emociones, en especial de dos: las emociones-choque (música ensordecedora, montaña rusa, consolas, *talk shows*) y las emociones-contemplación (conciertos, lecturas, paisaje). Las primeras son efímeras y nocivas, porque anulan la sensibilidad y favorecen lo perverso. Las segundas generan sentimientos duraderos y son las que se deben fomentar para una auténtica educación emocional.

En la escuela, el consumo de emociones-choque inclina a la acción y lleva al estudiante a desarrollar déficit de atención. Basta aguzar el oído para advertir lo mucho que cuesta prestar atención, dada la hiperactividad. Cada día resulta más difícil educar las emociones-contemplación, entre otras razones, porque su construcción presupone tiempo, ralentización de actividades y práctica de la admiración.

La admiración abre emociones que elevan la psicología interior. Ahora bien, un obstáculo escolar al ejercicio de la admiración es la uniformidad: para admirar se necesita que alguien o algo sea superior y nos haga inclinar ante la excelencia. Si a priori resulta que da igual una cosa que otra, cerramos el paso a la admiración. Un producto del igualitarismo es la valoración negativa de la excelencia, al punto que el buen estudiante se esconde e incluso debe disculparse por su aprovechamiento escolar. Para Lacroix:

en el aula reina un clima tiránicamente igualitario. La excelencia y esfuerzo no son ya dones muy apreciados. El cuerpo profesional se lamenta de que los mejores estudiantes adopten una actitud de reserva prudente y se abstengan de participar para no despertar la hostilidad de sus compañeros y, en ese bajo perfil procuran hacerse perdonar el hecho de ser mejores. (Lacroix, 2005, p.33).

4. Docentes en busca de la excelencia dentro de la diversidad

La *comprensividad radical* sostiene que todos los estudiantes deben cursar la misma formación hasta finalizar la enseñanza secundaria, con idénticos centros, programas y docentes. Esta propuesta, implantada en distintos países europeos —Reino Unido en 1976, Suecia en 1970 y España en 1980—, prohíbe la especialización o profesionalización temprana y descarta itinerarios diferenciados para quienes desean continuar estudios superiores.

Aunque el ideal de una escuela igualitaria pretende eliminar las diferencias sociales, en la práctica ha generado efectos contraproducentes: la homogeneización forzada ha terminado discriminando las inteligencias y elevando los índices de fracaso escolar. La igualdad, entendida como uniformidad, acaba desalentando el mérito y el esfuerzo, valores indispensables para alcanzar la excelencia educativa (Delibes Liniers, 2024).

El caso británico ilustra esta paradoja. Desde la Ley de Educación de 1988, los estudiantes de once años deben rendir pruebas en matemáticas y lengua que determinan su grupo en la secundaria. Este modelo, más que garantizar equidad, evidencia que la verdadera justicia educativa no se logra igualando resultados, sino reconociendo la diversidad de talentos y ofreciendo oportunidades diferenciadas que promuevan el desarrollo integral.

El examen se repite a los 14 años, a fin de reagruparlos de nuevo. Esta Ley, que fue criticada por atentar contra el principio de equidad, tampoco mejoró la situación. Por esto, Tony Blair reconoció que el sistema había llevado a la ignorancia a los estudiantes y que una multi-

tud de niños llegaban a los 16 años sin haber aprendido a leer, escribir o hacer cuentas. Para él, era hora de olvidarse del viejo principio que condena el elitismo intelectual, pues los profesores se sienten desbordados y han empezado a arrojar la toalla.

Un ejemplo de esto es el aprendizaje de idiomas. No existe metodología para el aprendizaje de un idioma que no empiece con un examen inicial para conocer el nivel de competencia del estudiante. Según el resultado obtenido, se le asigna un nivel de conocimiento al estudiante. ¿Alguien cree que sería eficiente aprender idiomas en grupos de capacidades diversas, aunque haya motivación para aprender?

Hoy se cuestiona si la comprensividad radical busca una escuela donde quepan ricos-listos y pobres-tontos, y que permanezcan allí toda su etapa escolar. Eso no es justicia social, pese a la buena intención. Pobres y ricos son condenados a la mediocridad y eso no es equidad.

La enseñanza es equilibrada cuando los recursos del Estado (docentes, materiales, recursos didácticos, etc.) son accesibles para cada espacio social. Es probable que en contextos desfavorecidos sea necesario asignar un docente para un menor número de estudiantes, mientras que en otros lugares esto no sea necesario. Ahora bien, no parece que sea equitativo un sistema que consiga que el resultado del aprendizaje sea bajo o muy bajo. Por eso, la comprensividad radical no resiste el contraste con la realidad, y es necesario admitir que, si la teoría no encaja en la realidad, la que se equivoca es la teoría y no la realidad.

La excelencia se consigue con alguna clase de selección. Es cierto que la ampliación de la educación es un avance de la democracia, pero lo que no parece obvio es que se pueda postular una enseñanza igual para todos, sin diversificación. Esto no asegura una enseñanza de calidad. De hecho, la atención a la diversidad es un principio teórico que

se traduce como una oferta de distinta calidad, si se tiene en cuenta la complejidad que supone la realidad.

Es probable que en el futuro se logren encontrar sistemas educativos que se encarguen de llegar a todos. Pero en este momento, de la misma manera que la medicina no cura todas las enfermedades, la didáctica no puede ofrecer métodos que sean aplicables a todos, en calidad y excelencia. Actualmente, los pedagogos insinúan que hay diferencias entre los docentes de educación básica y de educación secundaria. Los segundos enseñan contenidos interdisciplinarios, transversales, emocionales y procedimentales, y mientras que los primeros se preocupan más por armonizar con niños distintos entre sí.

Esto no es del todo cierto, pues los problemas generados por la diversidad de capacidades e intereses empiezan ya en la primaria y no siempre se resuelven en ese momento. Existen estudiantes con problemas en lecto-escritura que no son atendidos como debería, no por falta de voluntad del docente, sino por imposibilidad práctica. Mientras tantos, los estudiantes siguen su proceso educativo sin que esto se tome en cuenta.

Conclusiones

“Si piensas en un año, planta arroz; si piensas en diez años, planta árboles; si piensas en cien años, educa al pueblo” (proverbio chino). La educación de un país, en un panorama cambiante, precisa de tiempo y constancia. Su objetivo está más allá de leyes, requiere de estabilidad y flexibilidad. La estabilidad es necesaria para el pacto social, donde todos renuncian a sus propuestas personales y se unen a un proyecto común: formar a la nueva generación. La flexibilidad implica

armonizar cuatro principios: currículum, autonomía, competencia y evaluación. El currículo no debe ser enciclopédico, sino que debe proponer un contenido mínimo obligatorio y otro amplio optativo. La autonomía es la distribución efectiva de horarios, materias y actividades de los docentes en función de un presupuesto; no se puede hablar de autonomía si no se modifica el sistema de gestión y dirección. Por competencia, se entiende el apoyo y ajuste docente, en aras de obtener mejores resultados; esto debe decretarse según un marco legal que corrija aspectos no deseados, por ejemplo, más oportunidades extraescolares. Finalmente, la evaluación del currículo ofrece información que permite hacer juicios sólidos sobre los indicadores contrastados y tomar decisiones para resolver los problemas detectados, sin tener que esperar nuevas leyes orgánicas.

Cabe manifestar que nuestra realidad educativa presenta notables deficiencias e ineficacias. Un ejemplo ilustrativo es el docente de cirugía, quien no solo expone la teoría en el aula, sino que la aplica en el quirófano, permitiendo al estudiante observar y verificar su utilidad práctica. Del mismo, todo docente debe proponer teorías que puedan ser comprobadas en el aula. La teoría, por si sola, no deja de ser una buena idea, pero lo que hace falta es probar su validez. La educación se degrada por la suma de tesis, leyes y reuniones donde discuten *expertos*, pero no se escucha el sentir de los docentes y estudiantes.

En tal sentido, pedagogos, expertos y técnicos en educación deben tener mayor objetividad epistemológica y confesar que, de la misma forma que la medicina no cura todas las enfermedades, la psicopedagogía, la pedagogía, la psicología y la didáctica no tienen respuestas globales para todos los problemas que implica educar hoy. Solo se tienen resultados parciales, marcados ideológicamente. Por ejemplo, la teoría de la comprensividad radical a la que nos hemos referido.

Por otro lado, es contraproducente calcar modelos educativos de otros países en el nuestro, debido a que su contexto sociocultural y jurídico es distinto. Lo único plausible es aprender aquello que pueda ser útil a nuestro sistema educativo, adaptándolo a nuestra necesidad. A menudo, se observa el ejemplo de Finlandia debido a sus buenos resultados académicos, desconociendo que su modelo no es viable en el país. Entre otras razones, por el medio físico y climático condicionante, la cultura luterana de su sociedad y el grado de responsabilidad de los padres. En el Ecuador, estos tres pilares (familia, escuela y Estado) no se coordinan, sino que incluso pueden oponerse entre sí.

A la hora de generar una propuesta en educación, es necesario contar con la opinión de los docentes, de tal forma que pueda contribuir en la creación de políticas claras y plausibles. Los mejores expertos sobre lo que se debe hacer o no en la educación son los maestros de aula. Sus capacidades y actitudes son fundamentales para iniciar un cambio educativo. Y, para ello requieren, de forma imperativa, formación inicial y permanente.

La formación docente no puede limitarse por factores socioeconómicos o ideológicos. Es necesario superar el prejuicio que dicha que la docencia *no es rentable*. Por tanto, se debe apuntar por una formación con alto estándar académico (lectura, escritura, lógica) y ético (empatía, comunicación, sensibilidad). El objetivo de la educación consiste en la formación de conceptos y hechos, procedimientos y habilidades que, sin caer en lo enciclopédico, seleccione los núcleos básicos para comprender la realidad, desde los procedimientos propios de cada disciplina, de tal forma que se despierte en el docente la capacidad de seguir aprendiendo (“aprender a aprender sobre una cosa, de la que hace falta seguir aprendiendo”).

A través de la formación permanente se deben ofrecer rutas visuales, auditivas y textuales que coadyuven a asimilar las diversas teorías de aprendizaje que apuntan a cambiar ciertos métodos tradicionales. Si el rendimiento no mejora, se deben hallar los motivos y proponer alternativas.

Por otro lado, también existen las competencias emocionales, derivadas de las competencias básicas para la vida, que resultan necesarias para la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, aún enfrentan el reto de ser clarificadas tanto en su jerarquía como en su terminología. Surge entonces una pregunta pertinente: ¿cómo aplicarlas de manera efectiva si los estudios al respecto todavía se encuentran en una fase inicial? (Bisquerra, 2003).

Por lo tanto, cualquier aprendizaje debe partir de un abanico de máximos y mínimos de información previa, de interés personal y de capacidad para asegurar su calidad. Los hechos lo evidencian de tal manera. Por lo tanto, la educación que oferta el docente en la escuela debe apoyarse en la sociedad. Si las estructuras de la sociedad no se coordinan, los docentes poco pueden hacer. Se debe renunciar a la hipocresía que endilga la educación casi exclusivamente a la escuela. Padres y medios de comunicación, a menudo, critican las decisiones de los docentes en el proceso educativo, endosándoles unos fines que ellos no pueden ni quieren asumir.

A los docentes, de forma injusta, se les exige que sean quienes impartan los valores necesarios para actuar pública y privadamente, que orienten el desarrollo de una sexualidad responsable; que enseñen a respetar a los mayores, a cumplir normas, a ser solidarios, a participar en política, a apreciar el arte y a no ser rehenes de las redes sociales, sino espontáneos y amables.

¿Cómo puede un docente formar en solidaridad y fraternidad si, desde pequeños, los estudiantes observan que, por ejemplo, un futbolista percibe un sueldo desmesurado? ¿Cómo despertar el gusto por la cultura si ser *influencer* otorga mayor estatus e ingresos? ¿Cómo promover la aceptación personal si el modelo de éxito se base en un patrón corporal inalcanzable? Los docentes no pueden responder todas estas incógnitas, e necesario que cada actor, dentro del sistema educativo, asuma su responsabilidad.

No debemos claudicar en nuestra opción por educar. El esfuerzo, la disciplina, la constancia, el silencio, el orden y el respeto deben ser los valores que guíen nuestra vocación docente. Estamos llamados a formar para la vida, la democracia, la igualdad de derechos. A contribuir, en la medida de lo posible, a la superación de la desigualdad y la dependencia. La autoridad libremente asumida por el docente coadyuva en una educación en valores, donde nadie sea sometido a tratos inhumanos ni a sanciones excesivamente severas.

Referencias bibliográficas:

- Bartolomé, M., Ferreiros, P., Fondevilla J.M. y Morilla, M. (1985). *Educación y valores, sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Madrid: Narcea.
- Berger P.L. y Luckmann, Th. (1977). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Fundación Rafael del Pino. (2024, septiembre 11). *Sociedad líquida y desigualdad económica*. <https://frdelpino.es/actualidad/sociedad-liquida-y-desigualdad-economica/>
- García, A. (2001). *La Escuela Católica... ¿qué escuela?* Anaya.
- Gregorio A. (2001). *La Escuela Católica... ¿qué escuela?* Anaya.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2018). *Resultados de PISA 2018 para el desarrollo (PISA-D): Informe general de Ecuador* [Informe]. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf
- Lacroix, M. (2005), *El culto a la emoción*. La Campana. Barcelona.
- Loaiza Maldonado, D. J., & García, I. A. (2023). *Identificación de los factores de la deserción académica en el sistema educativo del Ecuador*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11121-11136. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6190>
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Ariel.
- Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Ediciones Leqtor.
- Sartori, G. (1998), *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus. Madrid.

- Tiana, A. (2003) *Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI*.
http://www.espaciologo-pedico.com/articulos2.php?Id_articulo=360
- Torres, R. M. (2022). *El Ecuador en las pruebas internacionales de educación*, blog OTRA EDUCACION. <https://otra-educacion.blogspot.com/2019/12/el-ecuador-en-las-pruebas.html>
- Trepato, C.-A. (2006). ¿Educar sin instruir? Apuntes para una reflexión sobre nuestro sistema educativo. *Cuadernos Cristianismo i Justicia* 46.
- Tudesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.
- UNESCO (2015). Logros de *aprendizaje – Ecuador*, p. 2. chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/07/Ecuador_Logros-en-el-aprendizaje-en-Terce.pdf

**ECALFOR un proyecto destinado a
mejorar la calidad de la educación
ECALFOR a project aimed at
improving the quality of education**

María Fannery Suarez Berrio
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Santo Domingo

Edgar Efraín Obaco Soto
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Santo Domingo

Yullio Cano de la Cruz
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Santo Domingo

Resumen

El presente trabajo expone la trayectoria del proyecto ECALFOR, que tuvo una duración de tres años (2021-2024), con una prórroga de extensión hasta julio de 2024. Los objetivos del proyecto son: realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria de diferentes instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe; y diseñar, aplicar y/o mejorar los sistemas y protocolos de garantía de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de enseñanza obligatoria.

Se utilizó una metodología participativa, siguiendo rigurosos procesos de investigación con enfoques cuantitativos y cualitativos, distribuidos en diferentes paquetes de trabajo. Entre los principales resultados se encuentran: el establecimiento de las necesidades formativas del profesorado, la identificación de competencias adquiridas por los egresados de las carreras de educación, la comparación de titulaciones y modelos de formación docente en América Latina, el Caribe y Europa, la adaptación de protocolos de calidad, la creación de Unidades de Calidad en las instituciones del consorcio; el intercambio de experiencias y buenas prácticas con un enfoque de internacionalización, y, finalmente la disseminación y publicación de los productos. Se concluye que ECALFOR ha revelado la importancia de la formación docente como medio para mejorar la calidad educativa. Su impacto se refleja en la creación de Unidades de Calidad que buscan garantizar la calidad de los títulos en educación.

Palabras clave: aprendizaje, calidad de la educación, docente, educación, formación

Abstract

This paper presents the trajectory of the ECALFOR project, which lasted three years (2021-2024), with an extension until July 2024. The project had two main objectives: to conduct a diagnostic study on the quality of teacher training in compulsory education in different higher education institutions in Latin America and the Caribbean, and to apply and/or improve quality assurance systems and protocols for university degrees in teacher training for compulsory education. A participatory methodology was used, based on rigorous

research processes with both quantitative and qualitative approaches distributed across different work packages. The main results include: identifying the training needs of teachers, determining the skills acquired by graduates of education courses, comparing degrees and teacher training models in Latin America, the Caribbean and Europe, adapting quality protocols, creating Quality Units in the member institutions of the consortium, exchanging experiences and best practices with a focus on internationalization and finally, the disseminating and publishing the project's outputs. It is concluded that ECALFOR has revealed the importance of teacher training as a key element in improving educational quality. Its impact is reflected in the creation of Quality Units that seek to guarantee the excellence of education degrees.

Keywords: learning, education quality, teacher, education, training

Introducción

ECALFOR “Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación” (código 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) /. ECALFOR <https://ecalfor.eu/> es un proyecto concedido por la Comisión Europea en 2020, en el marco del programa Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education. Se desarrollado durante tres años (enero de 2021 a enero de 2024), con una prórroga de seis meses autorizada por la EACEA, hasta julio de 2024. La financiación asignada fue de 965.045,36 euros.

En ECALFOR participan 20 instituciones de públicas y privadas vinculadas con la educación y la evaluación de la calidad, especialmente de la educación superior de seis países de América Latina y el Caribe (Ecuador, Perú, México, Brasil, Panamá y República Dominicana) y cuatro países de la Unión Europea (España, Italia, Francia y Finlandia). Dentro de este consorcio, más de 100 académicos y técnicos de calidad educativa desarrollan el proyecto, enmarcado en las premisas establecidas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en lo relativo a estructura y funcionamiento de la formación universitaria, así como a la diversidad y autonomía de las instituciones de educación superior. La garantía de la calidad se determina por los protocolos e instrumentos empleados por cada institución en la evaluación de indicadores y resultados de la calidad de la formación universitaria, en este caso del profesorado de educación obligatoria.

El reconocimiento de que la cualificación docente es clave para asegurar una educación de calidad es un consenso universal. La Agenda 2030 de las Naciones Unidas establece la formación de profesores como una de las metas principales que se deben alcanzar dentro del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, el cual estipula que “se debe aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (Naciones Unidas, 2015, p. 20). En consonancia, el último informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2013) establece que “cualquiera sea el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su cali-

dad no podrá ser mejor que la de sus profesores” (p. 13). En tal sentido, se concluye que gran parte de los esfuerzos deben enfocarse en la formación de profesores para mejorar el nivel del sistema escolar. El mismo informe identifica una serie de temas críticos en la formación inicial docente.

En cuanto a los países miembros del programa (España, Italia, Francia y Finlandia), aunque parten de premisas dentro del EEES, en lo relativo a aspectos de estructura y funcionamiento de la formación universitaria, cuentan con diversidad y autonomía, propias de las propias Instituciones de Educación Superior (IES). La calidad de la educación superior está regulada por las directrices europeas de European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), que rige el funcionamiento de las universidades europeas, lo cual es positivo para analizar los protocolos e instrumentos empleados por cada institución en la evaluación de los diferentes indicadores y resultados de la calidad de la formación universitaria del profesorado de educación obligatoria. Asimismo, la experiencia acumulada en mecanismos y procedimientos de garantía de la calidad en dichos países puede ser transferida, adaptada y contextualizada a los países asociados desde un trabajo colaborativo, horizontal y transnacional.

En contraste, América Latina y el Caribe presentan modelos y estructuras de formación muy diversos, con una alta proporción de instituciones privadas frente a las públicas, lo que es opuesto de lo que ocurre en los países miembros de la Unión Europea. Por lo tanto, puede decirse que este hecho está vinculado a una serie de problemas y necesidades.

ECALFOR pretende generalizar la experiencia europea acumulada en mecanismos y procedimientos de garantía de la calidad para ser transferida, adaptada y contextualizada a los países del proyecto en Latinoamérica y el Caribe, desde un trabajo colaborativo, horizontal y transnacional que articula los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

1. Realizar un diagnóstico sobre la calidad de formación del profesorado de enseñanza obligatoria (educación primaria y educación secundaria) que se imparte en diferentes instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe.
2. Diseñar, aplicar y/o mejorar los sistemas y protocolos de garantía de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de enseñanza obligatoria.

Objetivos específicos:

1. Realizar un análisis de las características y la calidad de la formación de futuros docentes de los centros de educación obligatoria en educación primaria y educación secundaria de América Latina y el Caribe.
2. Comparar los modelos formativos entre los países participantes de Europa, Latinoamérica y el Caribe, con el fin de desarrollar un modelo armonizado de formación del profesorado de educación obligatoria.

3. Adaptar y aplicar protocolos de garantía de la calidad de los títulos de formación del profesorado en instituciones de educación superior de Latinoamérica y el Caribe.
4. Intercambiar buenas prácticas de formación, construyendo capacidades y sinergias entre los socios y países del programa, dinamizando la internacionalización de la formación superior del profesorado de educación obligatoria.

2.Desarrollo

2.1 Participantes

El proyecto ECALFOR está conformado por un valioso contingente de participación de diversas instituciones de Educación Superior y organismos de Europa y Latinoamérica:

Instituciones de Europa:

- Universidad de Granada (UGR, España): Actúa como coordinadora del proyecto.
- Universidad de La Coruña (UDC, España)
- Universidad de París Est Créteil-Val de Marne (UPEC, Francia)
- University of Bologna (UNIBO, Italia)
- University of Eastern Finland (UEF, Finlandia)
- Labosfor, innovación y desarrollo, s.l. (España)
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG, España)

Instituciones de Latinoamérica y El Caribe:

- Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT, México)
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, México)
- Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET, México)
- Organización del Convenio Andrés Bello (CAB, República de Panamá)
- Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI, República de Panamá)
- Institución Superior de Administración y Educación de Panamá (ISAE, República de Panamá)
- Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC, República Dominicana)
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana)
- Universidad Federal do Maranhão (UFMA, Brasil)
- Universidad Estadual Paulista (UNESP, Brasil)
- Universidad de Las Américas (UDLA, Ecuador)
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, Ecuador)

Este consorcio, diverso y multidisciplinario, busca desarrollar estrategias innovadoras y efectivas para mejorar la calidad de la educación en la región.

2.2 Problemáticas que anteceden al proyecto

El proyecto ECALFOR surge en un contexto donde la cualificación de los docentes es reconocida universalmente como fundamental para garantizar una educación de calidad. En línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, que busca “aumentar la oferta de docentes cualificados”, se ha identificado que la calidad educativa no puede superar la calidad de sus profesores, tal como se afirma en un informe de la OREALC-UNESCO: “La calidad educativa no podrá ser mejor que la de sus profesores” (OREALC-UNESCO, 2013, p. 13). Esto resalta la necesidad urgente de mejorar la formación de los docentes como medio para elevar los estándares del sistema escolar en América Latina y el Caribe.

A pesar de la creciente conciencia sobre la importancia de la formación docente, se enfrenta un déficit en la calidad de los programas y procesos formativos, evidenciado por una regulación débil en la calidad de la formación docente. Según el Informe Global sobre la Educación 2020 de la UNESCO, se señala que “los sistemas educativos aún no han logrado garantizar que todos los docentes estén debidamente formados” (UNESCO, 2020). En Ecuador, por ejemplo, existe solo una institución responsable de garantizar la calidad en la educación superior, mientras que países como Brasil, México, Panamá y República Dominicana cuentan con múltiples entidades para abordar estas demandas (Zambrano et al., 2023; Veliz, 2018).

Además, el acceso a la educación superior está restringido para la población de menores recursos, exacerbado por la mercantilización de la educación, que prioriza las relaciones cliente-proveedor en detrimento de la profesionalización del personal docente (Hogan et al.,

2018; Hemlata y Sharma, 2019). La UNESCO advierte que la mercantilización de la educación puede llevar a una disminución de la calidad y profesionalización (OECD, 2023; UNESCO, 2018; Tardif, 2013). Esta situación se ve agravada por la escasa unificación y falta de obligatoriedad en los sistemas de acreditación de calidad de programas y centros educativos, así como por la carencia de mecanismos de evaluación y acreditación coherentes a nivel nacional y regional.

La ausencia de programas de cooperación latinoamericana destinados a la garantía de calidad en la enseñanza superior limita aún más la mejora de las instituciones. Asimismo, se observan deficiencias en la convalidación de títulos obtenidos en diferentes países y entre instituciones privadas y públicas, lo que dificulta la movilidad académica y profesional (González, 2016); Corbella y Elías, 2018; Reinoso, 2021). Por último, la falta de una cultura de calidad en la formación docente impide un avance significativo en la profesionalización y mejora de los estándares educativos en la región.

Estos antecedentes evidencian la necesidad de un enfoque integral, como el que propone el proyecto ECALFOR, para abordar los desafíos en la formación del profesorado y garantizar una educación de calidad en América Latina y el Caribe.

2.3 Resultados y productos de ECALFOR

El proyecto ECALFOR tiene como objetivo mejorar la calidad de la formación docente en los niveles de educación obligatoria a través de diversas actividades. Asimismo, se busca analizar, comparar, adaptar y disseminar buenas prácticas en la formación de profesores, fomentando la internacionalización y armonización de modelos edu-

cativos en la región. A continuación, se presenta un resumen de las actividades realizadas, la cuales fueron clasificadas de acuerdo con los objetivos del proyecto.

a. Análisis de la calidad de la formación de futuros docentes

Se realizó un diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado a través de la aplicación de un cuestionario que permitió identificar las carencias en la formación de docentes en activo en América Latina y el Caribe, proporcionando una base para el diseño de intervenciones formativas.

Asimismo, se llevó a cabo un estudio comparativo sobre las competencias adquiridas por los profesionales de las carreras de educación no universitarias a lo largo de su formación. Esto permitió evaluar la efectividad de los programas existentes y conocer la pertinencia y alineación con las necesidades del mercado laboral.

b. Comparación de modelos formativos

Se realizó un análisis comparativo de los títulos y modelos de formación docente en América Latina, el Caribe y Europa. Este ejercicio permitió desarrollar una evaluación comparativa de los títulos de formación del profesorado, proporcionando una visión clara sobre las acciones a seguir para la creación de un modelo armonizado que considere las particularidades de cada región.

Se recopilaron informes de necesidades de cada miembro del consorcio, lo que permitió elaborar un listado consensuado de las mismas. Además, se realizó un análisis DAFO (debilidades, amenazas,

fortalezas y oportunidades) para evaluar el contexto en el que se implementarán las Unidades de Calidad, asegurando que las intervenciones se encuentren fundamentadas en una comprensión clara de la situación actual.

c. Adaptación y aplicación de protocolos de calidad

Se establecieron criterios y procedimientos para evaluar los sistemas de calidad en las instituciones educativas. Esto con el fin de asegurar que los estándares sean comparables y aplicables a los diferentes contextos de América Latina y el Caribe.

Se implementaron protocolos de la experiencia obtenida en el contexto europeo, lo cuales fueron adaptados al contexto latinoamericano, siguiendo directrices de ENQUA y ACSUG. Esto permitirá a las instituciones establecer Unidades de Calidad que garanticen la excelencia en la formación docente.

Se gestionó la creación e implementación de unidades que aseguren la calidad en la formación docente, garantizando su funcionamiento con un enfoque basado en los resultados del análisis DAFO, de forma que contribuyan a la mejora continua de la calidad de los títulos de educación en las instituciones de la región.

d. Intercambio de buenas prácticas y dinamización de la internacionalización

Se llevaron a cabo reuniones anuales donde los representantes de las instituciones socias discutieron el progreso del proyecto. Asimismo, compartieron logros, desafíos, y adaptaron estrategias a los contextos locales. Estas reuniones plenarias fueron un factor clave para fomentar la colaboración y el aprendizaje mutuo.

Se determinaron conceptos clave en la formación del profesorado y se desarrollaron MOOCs (cursos masivos en línea) para capacitar a los socios en la implementación de Unidades de Calidad. Esto contribuyó a la formación continua y al intercambio de conocimientos.

Se realizaron actividades de difusión para compartir los hallazgos del proyecto con un público más amplio, fortaleciendo la colaboración en el ámbito educativo y permitiendo que otras instituciones se beneficien de las experiencias compartidas.

Conclusiones

El proyecto ECALFOR representa un esfuerzo significativo por mejorar la calidad de la formación docente en América Latina y el Caribe a través de un enfoque colaborativo y basado en la evidencia. Las actividades desarrolladas permitieron no solo identificar y analizar las necesidades actuales en la formación de profesores, sino también establecer un marco para la creación de Unidades de Calidad y la armonización de modelos educativos. La diseminación de resultados y la evaluación continua puede garantizar que las lecciones aprendidas sean fuente de contribución a la sostenibilidad y mejora continua de

la formación docente en la región.

El análisis exhaustivo de las necesidades formativas de los docentes en América Latina y el Caribe evidenció la existencia de brechas significativas en la preparación profesional. La implementación de Unidades de Calidad, adaptadas a contextos locales y basadas en estándares internacionales, resulta esencial para elevar la calidad educativa. Esta intervención no solo busca mejorar la competencia pedagógica de los futuros docentes, sino también contribuir a la construcción de una cultura de calidad que perdure en el tiempo.

La comparación de los modelos de formación docente entre países de Europa, Latinoamérica y el Caribe, ha permitido identificar mejores prácticas y áreas de mejora. La creación de un modelo armonizado de formación del profesorado es esencial para fomentar la movilidad académica y profesional en la región, así como para garantizar que los docentes, independientemente de su origen o contexto, tengan acceso a una formación de calidad. Esto no solo promueve la equidad en el acceso a la educación, sino que también nutre la diversidad y la inclusión en los entornos educativos.

La adaptación y aplicación de protocolos de garantía de calidad en la formación del profesorado son pasos clave hacia la creación de un sistema educativo robusto. La implementación de estos mecanismos en las instituciones de educación superior permitirá establecer criterios claros y transparentes para la evaluación y acreditación de programas, lo que desembocará en una mejora continua de la oferta formativa. Además, al fomentar la colaboración entre instituciones construye redes de apoyo que enriquecen el aprendizaje y la práctica docente.

La falta de un enfoque unificado en la calidad de la formación

docente ha sido una barrera para el desarrollo educativo en la región. En tal sentido, ECALFOR ha promovido un espacio de cooperación y diálogo entre los países participantes, enfatizando la necesidad de establecer criterios comunes para la fortalecer la calidad de las titulaciones y la acreditación de programas. Este esfuerzo no solo refuerza la calidad de la educación, sino que también humaniza el proceso educativo, al reconocer la importancia de la calidad de la educación como un motor de transformación social y humana.

Referencias bibliográficas

- Arias Ortiz, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2024). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0005515>
- Corbella; V. I., y Elías, S. (2018). Movilidad estudiantil universitaria: ¿qué factores inciden en la decisión de elegir Argentina como destino? *Perfiles Educativos*, 40(160), 120-140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/132/13258778008/html/redalyc.org+1>
- González, J. (2016). *Movilidad académica en América Latina: desafíos y oportunidades*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/movilidad_academica.pdf
- Hemlata, H., y Sharma, K.L. (2019). Commercialization of education. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(1C2), 1266 – 1267. <https://scopus.puce.elogim.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85073770713&partnerID=40&md5=f-95152c24b3c844fe2b38a722aa14b2b>

- Hogan, A., Thompson, G., Sellar, S., y Lingard, B. (2018). Teachers' and school leaders' perceptions of commercialisation in Australian public schools, *The Australian Educational Researcher*, 45(2), 141 – 160. <https://10.1007/s13384-017-0246-7>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC UNESCO Santiago) de la UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content>
- Reinoso Fairlie, A. (2021). Algunos determinantes de la movilidad estudiantil universitaria de los países andinos. *Latin American Journal of Trade Policy*, 4(9). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7895329>
- Tardif, M. (2013). *The professionalization of education thirty years later: Two steps forward, three steps back*. *Educación & Sociedad*, 34(123), 551-571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- UNESCO (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

- Véliz Briones, V. F. (2018). Calidad en la Educación Superior. Caso Ecuador. *Atenas*, 1(41), 165-180. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055151011/html/>
- Zambrano-Noboa, H. A., Aray-Navia, S. L., Cobacango-Villavicencio, L. M., y Bernardo-Vélez, J. L. (2023). Análisis de la educación superior en Ecuador: situación actual y mejora de calidad. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada YACHASUN*, 7(13), 236–249. <https://doi.org/10.46296/yc.v7i13.0364>

Evaluación de necesidades en la formación docente de América Latina y el Caribe: un estudio regional comparativo
Needs assessment in teacher training in Latin America and the Caribbean: a comparative regional study

Edgar Efraín Obaco Soto
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Santo Domingo

María Fannery Suarez Berrio
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Santo Domingo

Yullio Cano de la Cruz
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Santo Domingo

Resumen

La formación docente es un componente crucial para garantizar un desarrollo profesional efectivo, especialmente en contextos educativos diversos. Este estudio aborda las necesidades formativas de los docentes en América Latina y el Caribe, con el objetivo de identificar las principales áreas de mejora en su formación. Se realizó una investigación cuantitativa mediante la aplicación de un cuestionario a 447 docentes de distintos países de la región. Los hallazgos revelan que las principales necesidades formativas están relacionadas con el

conocimiento de la producción literaria internacional, el dominio de un segundo idioma, la comprensión lectora y el uso efectivo de la tecnología. Además, se percibe que los docentes son medianamente competentes en gestión del aula y diseño curricular, aunque enfrentan dificultades en la aplicación de metodologías pedagógicas. Se concluye que resulta fundamental desarrollar programas de formación continua que aborden las necesidades específicas de los docentes, especialmente en competencias digitales y metodológicas, para mejorar la calidad educativa y promover un aprendizaje integral en los estudiantes.

Palabras clave: calidad de la educación, competencia, formación, docente, educación

Abstract

Teacher training is a crucial component for ensuring effective professional development, particularly in diverse educational contexts. This study addresses the training needs of teachers in Latin America and the Caribbean, with the aim of identifying the main areas for improvement in their professional development. A quantitative study was carried out using a questionnaire applied to 447 teachers from various countries in the region. The findings reveal that the main training relate to the knowledge of international literary production, mastery of a second language, reading comprehension and the effective use of technology. In addition, it is perceived that teachers are moderately competent in classroom management and curriculum design, although they face difficulties in the application of pedagogical methodologies. It is concluded that the development of continuous trai-

ning programs to address teachers' specific needs, especially in digital and methodological skills, in order to improve educational quality and promote comprehensive student learning.

Keywords: education quality, competence, training, teacher, education

Introducción

En el contexto educativo de América Latina y el Caribe, la calidad de la formación docente se ha convertido en una prioridad crítica para el desarrollo sostenible y la mejora de los sistemas educativos (UNESCO, 2019). En las últimas décadas, la región ha enfrentado desafíos significativos en la formación de su profesorado, lo que refleja la necesidad urgente de revisar y actualizar los programas de formación inicial en educación primaria y secundaria. La globalización y la creciente demanda de estándares internacionales en educación han subrayado la importancia de alinear los programas de formación docente con las mejores prácticas globales y las necesidades locales específicas (Lorenzo, 2021).

El análisis de las necesidades formativas del profesorado resulta crucial, dado que las evidencias sugieren una brecha considerable en la preparación pedagógica y disciplinaria de los docentes en la región. Según el Informe Regional sobre Educación de la UNESCO (2018), un porcentaje significativo de docentes en América Latina y el Caribe no cuenta con la formación adecuada para enfrentar las demandas del siglo XXI, lo que impacta negativamente en la calidad de la enseñan-

za. Datos recientes indican que, en muchos países de la región, los sistemas de formación docente enfrentan problemas relacionados con la falta de actualización curricular, insuficiente preparación práctica y una baja coherencia con los estándares internacionales (Pérez y Fernández, 2020). La falta de formación continua y la discrepancia entre la teoría y la práctica pedagógica contribuyen a una educación menos efectiva y menos inclusiva (González, 2021).

Estas deficiencias tienen profundas implicaciones para la calidad educativa. La inadecuada preparación docente afecta directamente la calidad de la enseñanza y, por ende, los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Un estudio reciente de la OCDE (2022) subraya que la formación insuficiente de los docentes contribuye a una enseñanza menos efectiva, lo que limita el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes. Además, un informe de la UNESCO (2021) destaca que los docentes con una formación deficiente suelen presentar menos habilidades para implementar prácticas pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades diversas de los estudiantes, lo que perpetúa las desigualdades educativas. En consecuencia, la calidad educativa en la región se ve comprometida, afectando también el desarrollo económico y social a largo plazo (UNESCO, 2020).

Investigaciones previas han señalado que la calidad de la formación inicial del profesorado es fundamental para mejorar los resultados educativos (Darling-Hammond, 2017). En Europa, por ejemplo, estudios han evidenciado que los sistemas de formación docente bien estructurados y alineados con estándares internacionales pueden conducir a mejoras sustanciales en el desempeño educativo (Eurydice, 2020). Sin embargo, en América Latina y el Caribe, pese a los esfuerzos realizados para reformar los programas de formación docente,

persisten deficiencias significativas que requieren una evaluación más profunda y contextualizada (UNESCO, 2021). La cooperación internacional y los proyectos como ECALFOR han sido fundamentales para identificar y abordar estas brechas, aunque aún queda camino por recorrer para garantizar una calidad formativa homogénea y elevada en toda la región (Lorenzo, 2019).

Este estudio se justifica por la necesidad urgente de comprender y mejorar la formación inicial del profesorado en educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Su relevancia radica en el potencial de sus hallazgos para informar y guiar políticas educativas, mejorar la calidad de la formación docente y, por ende, elevar los estándares educativos en la región. La investigación aportará evidencia empírica sobre las necesidades específicas de formación y permitirá diseñar estrategias adaptadas a las realidades locales, contribuyendo a la formulación de políticas más efectivas y alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4 sobre educación de calidad (United Nations, 2015).

El objetivo principal de este estudio es analizar las necesidades de formación del profesorado en los niveles de educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe, a partir de la opinión de docentes universitarios de la región. Este análisis permitirá identificar las áreas críticas que requieren atención prioritaria y ofrecer recomendaciones prácticas para fortalecer los programas de formación docente, en consonancia con las mejores prácticas internacionales y las demandas específicas del contexto regional.

Metodología

Este estudio se enmarca en una investigación de tipo cuantitativa, con un diseño no experimental, de corte transversal y enfoque exploratorio. Su carácter descriptivo-comparativo permite analizar las dimensiones asociadas a las necesidades formativas del profesorado.

La investigación se centró en docentes de las facultades de Educación de ocho universidades en América Latina y el Caribe, pertenecientes al proyecto Evaluación de la Formación del Profesorado en América Latina y el Caribe (ECALFOR). Entre las instituciones se incluyen la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Autónoma de Yucatán (México), el Instituto Superior de Administración y Educación y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Panamá y República Dominicana, respectivamente), entre otras.

La muestra estuvo compuesta mayoritariamente por docentes de República Dominicana (48.55%), Panamá (28.86%) y México (17.45%), con una distribución equitativa entre instituciones privadas (50.78%) y públicas (49.22%). El 62% de los encuestados son mujeres, principalmente entre 41 y 60 años, y el 91% posee títulos de maestría o doctorado. En cuanto a la experiencia docente, el 54% tiene entre 6 y 20 años de experiencia.

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo probabilístico por racimos, seleccionando universidades como clusters y, posteriormente, a los docentes de las carreras de Educación en cada institución. La muestra final abarcó 82 docentes, con un enfoque censal para poblaciones menores de 20 y una cuota del 30% para poblaciones mayores.

Tabla 1
Tamaño de la muestra

País	Participantes	Población	Muestra
México	Universidad Autónoma de Tlaxcala	174 docentes	53 docentes
	Universidad Autónoma de Yucatán	58 docentes	28 docentes
Panamá	Universidad Autónoma de Chiriquí	170 docentes	68 docentes
	Instituto Superior de Administración y Educación de Panamá	139 docentes	61 docentes
República Dominicana	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña	355 docentes	107 docentes
	Universidad Federico Henríquez y Carvajal	324 docentes	107 docentes
Ecuador	Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo	18 docentes	18 docentes
	Universidad de Las Américas	5 docentes	5 docentes
Total	8	1243	447

Fuente: elaboración propia.

Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario compuesto por 27 preguntas distribuidas en ocho dimensiones, siguiendo un riguroso proceso de validación. Se utilizó una escala de Likert, adecuada para preguntas cerradas en estudios de percepción (Supo, 2020).

La validación del instrumento incluyó una revisión por parte de expertos en educación y metodología, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de los ítems en relación con el marco teórico (Lagunes, 2017). En una primera fase, se realizó un pilotaje con 30 docentes de México, Cuba, Colombia, Venezuela y Panamá, lo que permitió realizar ajustes para garantizar la fiabilidad del cuestionario (Huber, 1998).

El cuestionario, que emplea una escala de Likert de 1 a 5, fue revisado por un panel de jueces de la Facultad de Educación y el Instituto de Investigación de las Universidades Particulares de Panamá (IdIA). Los expertos, con experiencia internacional, realizaron observaciones cualitativas que llevaron a mejoras en el contenido (Pedrosa et al., 2013). La validez interna se evaluó con el Alpha de Cronbach, resultando en un valor de 0.94, lo que indica alta consistencia (Cronbach y Shavelson, 2004). Tras los ajustes finales, el cuestionario se redujo de 101 a 82 ítems y se implementó mediante la plataforma Google Forms.

RESULTADOS**Tabla 2**

Valoración de las necesidades formativas en la dimensión académica

Indicadores	Ninguna necesidad	Poca necesidad	Mediana necesidad	Bastante necesidad	Mucha necesidad	No responde
	%	%	%	%	%	%
Comprensión, expresión e interacción oral en su lengua materna	7%	21%	30%	27%	13%	2%
Comprensión, expresión e interacción escrita, en su lengua materna	6%	17%	26%	29%	18%	3%
Conocimiento básico de la producción literaria generado en el ámbito nacional	3%	17%	27%	32%	18%	3%

Conocimiento básico de la producción literaria generada en el ámbito internacional	2%	14%	23%	32%	26%	3%
Conocimiento y dominio de contenidos de las diferentes áreas de las ciencias	4%	17%	28%	32%	16%	3%
Conocimiento de los elementos de su propia cultura, así como de las principales características de sus correspondientes manifestaciones artísticas	8%	25%	26%	25%	13%	3%
Conocimiento de los elementos de otras culturas, así como de las principales características de sus correspondientes manifestaciones artísticas	3%	19%	29%	30%	15%	4%

Conocimiento sobre el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento que le permitan su aplicación, como contenido, en la docencia	6%	17%	25%	31%	18%	3%
Conocimiento de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que posibiliten relacionar los saberes académicos adquiridos con la vida diaria	7%	19%	26%	28%	16%	3%
Dominio de un segundo idioma para la expresión oral y escrita, comprensión lectora	3%	10%	14%	27%	43%	3%
Capacidad de realizar trabajo colaborativo y en equipo	9%	21%	27%	25%	14%	3%

Uso efectivo en apoyo a las tareas académicas de la tecnología	4%	16%	22%	31%	24%	3%
Total general	5%	18%	25%	29%	19%	3%

Fuente: elaboración propia.

Al analizar la Tabla 2, donde se valoran las necesidades formativas en la dimensión académica para la formación del profesorado se evidenció que, en el indicador Comprensión, expresión e interacción oral en su lengua materna, el 30% de los encuestados percibió una necesidad moderada, el 27% una necesidad bastante alta y el 13% una necesidad muy alta. Esta distribución refleja una percepción significativa de carencias en esta área, especialmente en términos de expresión e interacción oral, lo que sugiere que el desarrollo de estas habilidades es crucial y probablemente insuficiente en la formación docente actual.

En cuanto al indicador Comprensión, expresión e interacción escrita en su lengua materna, se observó que el 29% ve una necesidad bastante alta y el 18% una necesidad muy alta. Esto indica que, aunque esta necesidad es ligeramente menos pronunciada que en la expresión oral, la competencia escrita sigue siendo un área de mejora importante.

Por su lado, el indicador Conocimiento básico de la producción literaria nacional, se pudo apreciar que el 32% consideró tener una necesidad bastante alta y el 18% muy alta. Este aspecto resalta una posible carencia en la familiaridad con la literatura nacional, un componente esencial en la formación de docentes para una enseñanza efectiva de los procesos de lecto–escritura.

Respecto al indicador Conocimiento básico de la producción literaria internacional, el 32% reportó una necesidad bastante alta y el 26% muy alta. Esta necesidad puede reflejar la importancia de tener una visión amplia y global en la formación literaria.

En el indicador Conocimiento y dominio de contenidos de las ciencias, se observó que el 32% ve una necesidad bastante alta y el 16% muy alta. Esta necesidad, en comparación con otros indicadores, sugiere que el dominio de contenidos científicos está relativamente mejor manejado.

El indicador Conocimiento de los elementos de la propia cultura y sus manifestaciones artísticas, permitió evidenciar que el 25% reporta una necesidad bastante alta y el 13% muy alta. Esto señala que existe una necesidad moderada en conocer la propia cultura, lo cual indica un reconocimiento de la importancia, pero con menor urgencia en la formación.

El indicador Conocimiento de elementos de otras culturas y sus manifestaciones artísticas, manifestó que el 30% considera tener una necesidad bastante alta y el 15% muy alta. Esto subraya la importancia de la competencia cultural en la formación docente.

En cuanto al indicador Conocimiento sobre habilidades y destrezas de pensamiento aplicables en la docencia, evidencia que el 31% percibió una necesidad bastante alta y el 18% muy alta. Existe una necesidad considerable en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y aplicable en la docencia, lo cual es crucial para una enseñanza efectiva y reflexiva.

El indicador Conocimiento de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para relacionar saberes con la vida diaria, permite visualizar que el 28% vio una necesidad bastante alta y el 16%

muy alta. La conexión entre los conocimientos académicos y su aplicación en la vida diaria fue vista como bastante necesaria, lo cual sugiere que la formación docente debería enfatizar la contextualización del aprendizaje y la aplicabilidad práctica del mismo.

El indicador Dominio de un segundo idioma para la expresión oral y escrita, se puede observar que el 43% reportó una necesidad muy alta y el 27% bastante alta. En consecuencia, el dominio de un segundo idioma es percibido como una necesidad significativa, recalando la importancia del bilingüismo en la formación docente.

En el indicador Capacidad para el trabajo colaborativo y en equipo, se determina que el 27% reportó una necesidad moderada y el 25% una necesidad bastante alta. Aunque no se concibe como prioritaria como otros indicadores, la capacidad para el trabajo en equipo sigue siendo importante y debería ser parte integral de la formación.

El indicador Uso efectivo de la tecnología en tareas académicas, se reporta que el 31% consideró una necesidad bastante alta y el 24% la considera muy alta. Esto indica que el uso de tecnología es visto como un aspecto bastante importante, señalando que los docentes deben ser competentes en el uso de la tecnología y estar preparados para integrar herramientas tecnológicas en sus prácticas educativas.

En función de este análisis, las áreas críticas que se detectaron falencias en la formación están relacionadas con el dominio de un segundo idioma, comprensión, expresión e interacción oral y escrita en la lengua materna, y conocimiento de la producción literaria internacional. Estas áreas evidenciaron la urgencia de fortalecer las habilidades lingüísticas y culturales en la formación docente.

Por otro lado, el conocimiento de la producción literaria, tanto nacional como internacional, resultó relevante y debería ser aborda-

do con mayor profundidad en la formación inicial del profesorado. Asimismo, se destacó la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y de fomentar su aplicación práctica en la docencia, lo que sugiere una carencia en enfoques formativos que integren teoría y práctica de manera efectiva. En relación a la competencia tecnológica, la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza fue vista como un área significativa que requiere atención. Finalmente, si bien el trabajo colaborativo apareció como una necesidad menos urgente, la capacidad para el trabajo en equipo se mantuvo como un componente importante en la formación docente.

Estos hallazgos permitieron identificar áreas clave para mejorar en la formación del profesorado y pueden guiar la creación de programas de desarrollo profesional más efectivos y centrados en las necesidades reales de los futuros docentes.

Tabla 3
Valoración de las necesidades formativas del profesorado en el dominio de los contenidos curriculares

Países	No es necesario		Poco necesario		Medianamente necesario		Necesario		Muy necesario		Desconozco	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ecuador					5	22	6	26	11	48	1	4
México			8	10	21	27	36	46	13	17		
Panamá	4	3	13	10	36	28	45	35	31	24		
R. Dominicana	3	1	20	9	57	26	77	35	60	28		
Total general	7	2	41	9	119	27	164	37	115	26	1	4

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 proporcionó datos sobre la valoración de las necesidades formativas del profesorado en el dominio de los contenidos curriculares, desglosados por país.

En Ecuador, la mayoría de los docentes consideraron que las necesidades formativas eran necesarias (26%) o muy necesarias (48%). Esto sugiere que en Ecuador una alta urgencia percibida en cuanto a la formación en contenidos curriculares.

En México, un alto porcentaje de docentes (46%) percibió la necesidad de formación como necesaria, con un 17% adicional que consideró que es muy necesaria. Esto indica una percepción general de que, aunque no se perciba como un problema urgente, existe una necesidad considerable de formación en contenidos curriculares.

En Panamá, la percepción de necesidades formativas estuvo más distribuida, aunque destacó una proporción significativa de docentes que calificaron la formación como necesaria (35%) y muy necesaria (24%). Esto indica una necesidad significativa de formación, aunque con una percepción de urgencia algo menor que en México.

Un alto porcentaje de los docentes en República Dominicana (35%) percibieron la formación como necesaria y un 28% consideraron que solo es muy necesaria; lo que sugiere una necesidad relativamente importante, pero sin la urgencia observada en otros países.

En el análisis general, se identificó una necesidad medianamente alta, ya que la mayoría de los docentes (37%) percibieron la formación en temas curriculares como necesaria, lo que indica que hay una necesidad generalizada e identificada, pero no extrema. Sin embargo, el 26% consideró la formación como moderadamente necesaria y el 26% como muy necesaria, lo que refleja una preocupación significativa en algunos contextos.

La percepción de alta necesidad fue más pronunciada en Ecuador (48% la consideró muy necesaria), seguida por República Dominicana (28% muy necesaria) y México (46% necesaria), lo que sugiere que en estos países existe una mayor urgencia para abordar las necesidades formativas en temas curriculares.

Por otra parte, en Panamá predominó una mayoritaria percepción medianamente necesaria en la formación relacionada con estos temas (28%), la ausencia de respuestas en la categoría muy necesaria indicó una necesidad de formación sin la urgencia extrema observada en otros países.

En general, los resultados revelaron una necesidad considerable (37% necesaria y 26% muy necesaria), lo que denota una preocupación generalizada sobre la formación en temas curriculares, aunque la urgencia varía entre los países. Los datos sugieren que, en todos los países analizados, hay una oportunidad significativa para mejorar la formación en contenidos curriculares, con una atención especial a las regiones donde se percibe una necesidad más urgente. Estos hallazgos pueden guiar el desarrollo de políticas y programas formativos específicos para cada contexto, considerando las particularidades de cada país y el nivel de urgencia reportado por los docentes.

Tabla 4

Valoración del nivel de dificultad para llevar a cabo el planteamiento didáctico como indicador de necesidad de formación

Países	No es difícil		Algo difícil		Medianamente difícil		Difícil		Muy difícil		N
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f
Ecuador			1	4	17	74	5	22			23
México	4	5	17	22	32	41	23	29	2	3	78
Panamá	38	29	26	20	50	39	13	10	2	2	129
R. Dominicana	26	12	58	27	89	41	35	16	9	4	217
Total general	68	15	102	23	188	42	76	17	13	3	447

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4 presenta la valoración del nivel de dificultad para llevar a cabo el planteamiento didáctico como un indicador de necesidad de formación en diferentes países.

En Ecuador, la gran mayoría de los docentes (74%) consideró que el planteamiento didáctico era medianamente difícil, con un 22% adicional que lo calificó como difícil. Esto indicó una percepción de elevada dificultad en el planteamiento didáctico, sugiriendo una necesidad significativa de formación para superar estos desafíos.

En México, la percepción de dificultad se distribuyó de manera **más equilibrada**: el 41% de los docentes consideró el planteamiento didáctico medianamente difícil y el 29% difícil. La percepción de muy

difícil fue baja (3%), lo que indica que, aunque la dificultad fue notoria, esta no resulta extrema para la mayoría de los docentes.

En Panamá, una proporción significativa de docentes (29%) afirmó que el planteamiento didáctico no era difícil, mientras que el 39% lo encontró medianamente difícil. La percepción de dificultad fue menor en comparación con otros países, pero aun así existe un reconocimiento de necesidades formativas respecto a esto.

En República Dominicana, el 41% consideró el planteamiento didáctico medianamente difícil y el 16% lo encontró difícil. La percepción de muy difícil fue baja (4%), indicando una dificultad generalizada, pero no extrema.

A nivel general, el 42% de los encuestados consideró el planteamiento didáctico medianamente difícil, y el 17% como difícil. Esto refleja una preocupación importante sobre la dificultad en la planificación didáctica, con una minoría que percibe la dificultad como extrema.

En términos comparativos, Ecuador presentó la percepción de dificultad **más** alta, ya que el 74% de los docentes consideró el planteamiento didáctico medianamente difícil. Esto sugiere una necesidad urgente de formación para abordar y reducir esta dificultad. En México, la dificultad se distribuyó **más equitativamente entre medianamente difícil (41%) y difícil (29%), con una pequeña proporción que encontró el planteamiento muy difícil (3%)**. Esto indica que, aunque hay una percepción de dificultad, no fue tan extrema como en Ecuador.

En comparación con otros países, Panamá mostró una menor percepción de dificultad, con el 29% de los docentes que consideraron que el planteamiento didáctico no es difícil. Sin embargo, el 39% aún

ve el planteamiento como medianamente difícil, lo que señala la necesidad de una formación que pueda ayudar a disminuir las dificultades encontradas. En República Dominicana se evidenció una percepción generalizada de dificultad medianamente difícil (41%) y difícil (16%), con una baja percepción de muy difícil (4%). Esto sugiere que, aunque hay desafíos, la situación no es tan extrema con relación a Ecuador.

En síntesis, la percepción de alta dificultad en el planteamiento didáctico destaca una necesidad crítica de formación especializada que aborde las necesidades formativas en el planteamiento didáctico. En Ecuador, en particular, se requiere una atención urgente para mejorar la capacidad de los docentes en esta área. Aunque en Panamá la percepción de dificultad fue menor, aún es necesario proporcionar formación que ayude a los docentes a superar las dificultades moderadas y mejorar sus habilidades didácticas. Mientras que, en República Dominicana, la formación debe centrarse en abordar las dificultades detectadas y facilitar estrategias para simplificar el planteamiento didáctico, dado que los docentes ya enfrentan desafíos considerables.

3. Discusión y conclusiones

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de gestionar y ejecutar programas de formación pertinentes para sus docentes, de acuerdo con las necesidades detectadas. Las áreas de mejora se convierten en puntos críticos sobre los cuales debe centrarse el interés en la formación docente. La investigación de Domínguez-Garrido et al. (2022) resalta la importancia de conocer las competencias de los profesores para asegurar un desarrollo profesional efectivo en el aula. Si existen vacíos en este ámbito, es fundamental implementar programas

que permitan a los docentes la adquisición de competencias para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas que, a su vez, se transfieran en mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En esta línea, Perrenoud (2005) señala que una propuesta educativa efectiva debe incluir el uso de métodos de enseñanza mutua, habilidad que puede adquirirse mediante una formación adecuada que permita experimentar las competencias necesarias para una gestión educativa positiva.

Los resultados de esta investigación indicaron que las principales necesidades formativas del profesorado se centran en el conocimiento básico de la producción literaria internacional, el dominio de un segundo idioma, la comprensión lectora y el uso efectivo de la tecnología. Este enfoque sugiere la necesidad de una formación integral que abarque tanto competencias lingüísticas como tecnológicas. Además, en relación con la gestión de la convivencia y el ambiente de aula, la mayoría de los encuestados percibieron que los docentes son medianamente competentes o competentes, lo que sugiere una evaluación adecuada del manejo del entorno educativo y de las técnicas de gestión del aula.

En cuanto a la gestión curricular, los docentes calificaron su desempeño de manera media a alta, lo que indica un consenso sobre su competencia en el diseño, planificación y ejecución del currículo, a pesar de las diversas realidades educativas. Además, existe unicidad de criterios en que es fundamental desarrollar habilidades y destrezas para cumplir con responsabilidades profesionales específicas, incluyendo la gestión del aula, la interacción con la comunidad educativa, la gestión didáctica del aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos académicos. Es crucial focalizar la atención en las competencias clave, que son aquellas que los individuos desarrollan para su realización personal,

empleabilidad, integración social y calidad de vida, tal como se discutió en la Comisión Europea (2018). Estas competencias incluyen la lectoescritura, la competencia multilingüe y la competencia digital, todas relevantes en los resultados de esta investigación.

De acuerdo con García et al. (2023), los estudiantes universitarios valoran positivamente el desarrollo de competencias y el uso de metodologías activas en su formación, las cuales fomentan la integración del pensamiento analítico y crítico entre estudiantes y profesores. Los datos reflejaron una percepción generalizada de que el dominio curricular y la gestión didáctica son áreas de alta necesidad y dificultad para el profesorado, aunque existen variaciones regionales notables. En tal sentido, la evaluación se percibe como un proceso integral y colaborativo, aunque las opiniones sobre la dificultad enfrentada en la práctica varían. Estos hallazgos sugieren la necesidad de desarrollar estrategias formativas y de apoyo que consideren las particularidades locales y generacionales del profesorado.

Además, se observó una tendencia de docentes que se consideraron medianamente competentes o competentes en la aplicación de metodologías y estrategias pedagógicas. A pesar de una práctica relativamente positiva en la estructuración de actividades, existe espacio para fortalecer en la planificación de evaluaciones y superar la improvisación.

Este estudio corroboró los hallazgos de investigaciones previas, como las de Cózar y Roblizo (2014); Prendes et al., (2010); Romero et al., (2015); Cabezas et al., (2014), las cuales señalan que existe un bajo nivel de formación del profesorado en diversas áreas, destacando el manejo de recursos digitales educativos entre los futuros maestros. Esto subraya la urgencia de fortalecer los programas de formación

docente mediante un acompañamiento real en la ejecución de estas competencias, a través de laboratorios de innovación educativa y otras acciones. La competencia digital se torna esencial en el aprendizaje contemporáneo, tal como lo señala Area (2019), el docente debe gestionar el uso de la tecnología en el aula y contar con habilidades para la selección, adaptación o creación de material didáctico digital, así como para la evaluación del aprendizaje.

En cuanto a la dimensión científico-tecnológica del estudio, las opiniones estuvieron divididas, aunque se percibió una tendencia positiva hacia la competencia del profesorado en el uso de herramientas científicas y tecnológicas, destacando que estas contribuyen significativamente al desarrollo de competencias en los estudiantes. Estos resultados sugieren áreas clave para el desarrollo profesional continuo del profesorado, enfocándose en mejorar la práctica interdisciplinaria y la integración efectiva de herramientas tecnológicas en el proceso educativo.

La muestra proporciona una visión detallada del perfil académico y profesional de los docentes universitarios en la región. La alta proporción de mujeres con títulos avanzados y la experiencia diversa en múltiples niveles educativos resaltan la necesidad de programas de formación continua que aborden las demandas específicas y emergentes en la educación superior. Estos resultados ofrecen una base sólida para futuras investigaciones y desarrollos en la formación docente en América Latina y el Caribe, contribuyendo al diseño de estrategias de capacitación que respondan a las realidades y necesidades de los docentes en la región.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2019). *La enseñanza universitaria digital: fundamentos pedagógicos y tendencias actuales*. Documento de apoyo para el módulo “Docencia Digital” del Curso de Acreditación en Competencia Digital Docente de la Universidad de La Laguna.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación*. EditorialBL Consultores Asociados. Caracas.
- Balestrini, P. (2006). *Muestreo en ciencias sociales: Métodos y técnicas*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Botía, I. (1995). *La escala de Likert: Teoría y aplicaciones*. Ediciones Académicas.
- Busot, A. (1991). *Muestreo en investigación social*. Editorial UAM.
- Cabezas González, M., Casillas Martín, S. y Pinto Llorente, A. M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDU-TEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48.
- Comisión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)”, *Diario Oficial de la Unión Europea*, 4 de junio de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Cózar Gutiérrez, R. y Roblizo Colmenero, M. J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de

- Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2) 119-133.
- Cronbach, L. J., y Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and psychological measurement*, 64(3), 391- 418.
- Domínguez-Garrido, M. C., González-Fernández, R. Medina-Rivilla, A., y Cacheiro-González, M. L. (2022). Formación del profesorado de bachillerato en las competencias clave. Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 27(94), 779-802. <https://www.redalyc.org/journal/140/14072628005/html/>
- Eurydice. (2020). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions and policies*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/cyprus/continuing-professional-development-teachers-working-early>
- Fuentelsaz, L. (2004). *Muestreo y estadística en investigación educativa*. Editorial Síntesis.
- García, M. L., Porto, M., Torres, A., y Bolarín, M. J., (2023) Experiencias innovadoras en los Grados de Maestro resultados y camino recorrido. *REDU Revista de Docencia Universitaria* 21(1) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9016712>
- González, J. (2021). Reforming teacher education in Latin America: Challenges and opportunities. *Latin American Journal of Education*, 24(2), 56-72.
- Hernández, R., y Mendoza, I. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Huber, L. (1998). *Validation and Qualification in Analytical Laboratories*. Taylor y Francis.
- Ketele, J. M., y Roegiers, X. (2018). *Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Akal.
- Lagunes Córdoba, R. (2017). *Recomendaciones sobre los procedimientos de construcción y validación de los instrumentos y escalas de medición en la psicología de la salud. Psicología y salud*. Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana.
- Lorenzo Quiles, O. (2019). Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación/ECALFOR. Detailed description of the project. Joint projects. *Application Form*. Selection: 2019 KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices – Capacity Building in the field of Higher Education. Acceso a publicación del proyecto: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP>
- Lorenzo Quiles, O. (2021). Documento operativo del proyecto evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación – ECALFOR –. ECALFOR, Capacity Building in the field of Higher Education, UE Joint Projects. Acceso a web temporal del proyecto: <https://erasmusplusfced.webnode.es/>
- Navarro, J. A. y Navarro-Montaña, M. J. (2023). Challenges for teacher training in the key of inclusión. *Alteridad*, 18(2), 239-253. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>

- OCDE. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pedrosa, I., Suarez-Álvarez y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Perrenoud, P. H. Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 2005, vol. 23, p. 223-229.
- Prendes, M. P., Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 35(18), 175-182.
- Romero Martínez, S. J., Hernández Lorenzo, C. J. y Ordoñez Camacho, X. G. (2015). La competencia digital en los docentes en educación primaria: análisis cuantitativo de su competencia, actitud hacia las nuevas tecnologías en la práctica docente. *Tecnología Ciencia Educación*, 4, 33-51.
- Romero-García, C., Buzón-García, O., Sacristán-San-Cristóbal, M., y Navarro-Asencio, E. (2020). Evaluación de un programa para la mejora del aprendizaje y la competencia digital en futuros docentes empleando metodologías activas. *Estudios Sobre Educación*, 39, 179-205. <https://doi.org/10.15581/004.39.179-205>
- Supo, J. (2020). *Metodología de la investigación científica*. Bioestadístico EEDUEIRI.
- UNESCO. (2018). *Regional education report: Latin America and the Caribbean*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/en/education>

- UNESCO. (2020). *The global education monitoring report 2020: Inclusion and education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020-inclusion-and-education>
- UNESCO. (2021). *The state of education in Latin America and the Caribbean: Challenges and opportunities*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://en.unesco.org/education/education-report>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

**¿Cómo mejorar la gestión del conocimiento? Un
análisis de estrategias y prácticas efectivas
para la universidad ecuatoriana**
**How to improve knowledge management? An analysis
of effective strategies and practices
or Ecuadorian universities.**

María Verónica Dávalos González
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo describir los rasgos de la gestión del conocimiento y definir una propuesta metodológica para mejorar su calidad en las instituciones de educación superior (IES) en Ecuador. El estudio comparativo, realizado entre una universidad pública y una privada, se llevó a cabo mediante una encuesta dirigida a estudiantes y profesores, abarcando cuatro dimensiones: cultura del intercambio de conocimientos, apoyo organizacional, apoyo a la gestión e infraestructura TIC. Los resultados demostraron que ambas instituciones tienen deficiencias importantes. En particular, se identificó la ausencia total la participación estudiantil en los proyectos de gestión del conocimiento, así como niveles bajos de investigación interna. Asimismo, tanto la Universidad A como la Universidad B, mantienen una participación insuficiente en redes de investigación y muestran una disparidad entre la percepción de los estudiantes sobre la cultura de investigación y la realidad reportada por los profesores. Con base a en estos resultados, se propone una metodología orientada a fomentar el intercambio de

conocimientos, modificar la estructura de gestión, establecer redes de colaboración, crear un sistema de desarrollo para los docentes y promover una cultura organizativa de aprendizaje.

Palabras clave: gestión del conocimiento, investigación, universidad, enseñanza superior, cultura del trabajo

Abstract

The aim of this article was to describe the features of knowledge management and to define a methodological proposal to improve its quality in Higher Education Institutions (HEIs) in Ecuador. The comparative study, conducted between a public and private university, was carried out through a survey of students and professors, addressing four dimensions: knowledge-sharing culture, organizational support, management support, and ICT infrastructure. The results revealed significant shortcomings in both institutions. In particular, there is a complete lack of student participation in knowledge management projects, along with low levels of internal research. Likewise, both University A and University B show insufficient participation in research networks and a notable disparity between students' perception of research culture and the reality reported by professors. Based on these results, a methodology is proposed to promote knowledge sharing, changing the management structure, establishing collaborative networks, creating a development system for teachers and fostering an organizational learning culture.

Keywords: knowledge management, research, university, higher education, work culture

Introducción

La gestión del conocimiento en las universidades es un proceso estratégico que implica la creación, captura, organización, difusión y aplicación sistemática del conocimiento dentro del entorno académico (Sharma, 2024a). Su propósito es optimizar el uso de los recursos intelectuales de la institución, fomentar la innovación, mejorar la toma de decisiones y potenciar la calidad educativa (Campoverde et al., 2024). En el ámbito universitario, sus prácticas son diversas: desde la promoción de la investigación, el desarrollo de políticas que favorezcan el repositorio institucional, la facilitación de la colaboración interdisciplinaria, hasta la implementación de sistemas de información efectivos y el establecimiento de comunidades de práctica.

La gestión del conocimiento ha sido un tema de intenso interés en el contexto universitario en las últimas décadas. Seghroucheni et al. (2023) sostienen que este proceso se basa en la conversión del conocimiento tácito en explícito, lo cual es crucial en un entorno académico. Sharma (2024a) señalan que, en las organizaciones intensivas en conocimiento, como las universidades, existen múltiples desafíos en su implementación, entre ellos la resistencia cultural y la complejidad estructural. Gupta y Ravi (2022) destacan que la tecnología de la información tiene un papel importante en facilitar este proceso, mientras que Wanjala (2024) enfatiza la importancia de la cultura organizativa en impulsar el intercambio de conocimientos entre académicos. Además, según Al-Sulami et al. (2023), la gestión del conocimiento en las universidades debe estar estrechamente relacionada con las misiones de enseñanza, investigación y extensión. Todos estos trabajos sugieren la naturaleza compleja y multifacética de la gestión del conocimiento

en el ámbito universitario, atravesada por factores tecnológicos y culturales, así como también su aplicación estratégica general.

No obstante, a pesar de los avances en la comprensión del tema, todavía persisten ciertas áreas de incertidumbre. En primer lugar, no existe un modelo universal efectivo que garantice su implementación, ya que existen contextos institucionales muy diversos (Henz y Oliveira, 2024). En segundo lugar, continúa el debate sobre cómo cuantificar con precisión el impacto de las iniciativas de gestión del conocimiento en el rendimiento académico e innovación (Nappi y Kelly, 2021). Asimismo, aún se desconoce cómo equilibrar de forma eficaz las demandas de gestión del conocimiento con la autonomía académica tradicional.

Frente a lo anterior, el presente estudio plantea el desarrollo de sugerencias estratégicas para las IES, tomando como referencia el estado situacional frente a la gestión del conocimiento de las dos universidades objeto de análisis. En consecuencia, el objetivo del artículo es describir las características de la gestión del conocimiento y diseñar una propuesta metodológica para mejorar su calidad en las IES de Ecuador.

Revisión de la literatura

La gestión del conocimiento en las universidades es un proceso multidimensional que abarca factores tecnológicos, culturales e institucionales, así como de aspectos de planificación estratégica, tal como lo han señalado investigadores como Nonaka y Takeuchi (1995). En el contexto actual de la educación el saber ha cobrado especial relevancia, razón por la cual toda institución educativa debe contar con la

capacidad para crear, diseminar y poner en práctica el conocimiento como factor esencial para el crecimiento y potencial de sus egresados (Sharma, 2024b). La administración del saber facilita la creación de ambientes de aprendizaje más innovadores y flexibles en los cuales los alumnos y profesores se encuentran directamente implicados en el proceso de renovación académica y mejora continua de las maneras de aprender (Guzmán y Arrieta, 2020). Sin embargo, para lograr esta transformación exitosa es necesario integrar herramientas informáticas de última generación, fomentar una filosofía institucional orientada al saber y establecer mecanismos sólidos de control para su gestión.

Las instituciones de educación superior enfrentan importantes obstáculos al intentar establecer sistemas efectivos de administración del conocimiento. Estos desafíos incluyen la resistencia cultural al cambio, la sofisticación organizativa y la dificultad de combinar estas prácticas con la misión subyacente de enseñanza, investigación y extensión (Kumar, 2023). Un desafío particularmente crucial es la resistencia al cambio. Los centros académicos, caracterizados por tradiciones arraigadas y jerarquías establecidas, a menudo experimentan dificultades para adaptarse (Bhaskaran, 2023). Esta resistencia puede manifestarse tanto a nivel personal, con docentes y administradores que se niegan a implementar nuevos métodos, como a nivel institucional, mediante regulaciones y políticas que dan lugar a nuevos sistemas para administrar el conocimiento.

Existe una creciente evidencia de que la integración de tecnologías avanzadas en los sistemas de gestión del conocimiento universitarios tiene el potencial de transformar significativamente los procesos de creación, difusión y aplicación del conocimiento, aunque su implementación óptima sigue siendo un campo de investigación activo

(Ibrahim y Shaalan, 2023). En este sentido, la tecnología desempeña un papel fundamental en la gestión del conocimiento universitario. Los entornos de aprendizaje digital y las plataformas de gestión del aprendizaje, así como las herramientas de trabajo colaborativas en línea facilitan la creación y el intercambio de conocimientos entre estudiantes y docentes (Oloruntoyin, 2020). A su vez, estas tecnologías amplían las posibilidades de acceso a materiales educativos, lo que facilita un aprendizaje más personalizado y adaptable.

De acuerdo con estudios recientes de Legaspi (2023) y Sáí et al. (2021), algunas de las instituciones más prestigiosas del mundo, como el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y la Universidad de Harvard, han demostrado que la inclusión de tecnologías en los procesos de aprendizaje mejora sustancialmente tanto el aprendizaje como el proceso de creación de nuevos conocimientos.

Sociedad del conocimiento

La sociedad del conocimiento se refiere a un nuevo orden social en el que el saber se convierte en el principal motor del progreso económico y social. Por ello, la generación de este nuevo modelo social estima una transformación de la información en saber aplicado, lo que, a su vez, propiciará la creación de ámbitos adecuados para la generación de sinergias creativas (Stehr, 2015). En este sentido, el saber se convierte en un recurso económico y un factor determinante en el molde social. Así, se buscan desarrollar habilidades generales y específicas en las personas para poder obtener, transformar y aplicar el conocimiento, desde su perspectiva y desde la de sus sistemas, mejorando

de esa manera sus condiciones de vida y la marcha de la comunidad (Beekman y Dagevos, 2013). Sin embargo, para alcanzar esta sociedad, será preciso erradicar, al menos en gran medida, las diferencias sociales, especialmente aquellas en educación y alfabetización ya son importantes si se desea contar con personas que puedan participar de este esquema social.

En este sentido, la ciencia debe integrarse con la sociedad en su totalidad, de manera que el saber no circule únicamente por las academias, sino también por la totalidad de la comunidad. Las tecnologías de la información y comunicación juegan un rol central en la conformación de estas sociedades al propiciar la socialización y democratización del saber (Frønes, 2016). La sociedad del conocimiento es un juego novedoso en la medida en que una sociedad que, por primera vez, busca el saber (Mujica, 2019). Desde la perspectiva del desarrollo de la teoría, tanto la “Sociedad de la Información” como la “Sociedad del Conocimiento” ofrecen oportunidades de crecimiento e innovación, pero también constituyen un riesgo de brecha digital y marginalidad socioeconómica frente a la diseminación de los recursos (Lytras y Sicilia, 2005). Por ello, es preciso involucrar la política como elemento moderador de tal posibilidad.

La educación en el contexto de la sociedad del conocimiento

La educación, en el marco de la sociedad de conocimiento, exige la integración de estrategias pedagógicas innovadoras, el fomento de habilidades digitales generalizadas y la promoción del aprendizaje para toda la vida (Karpov, 2016). Este concepto está vinculado, además,

con los orígenes históricos de la idea de educación en contextos tecnológicamente avanzados, que se remontan al período comprendido entre 1900 y 1960, cuando emergieron nuevas cualidades asociadas al trabajador industrial y, posteriormente, al trabajador de situación. Drucker (1993) fue uno de los teóricos que desarrolló esta teoría. Además, este concepto compartió el esquema de educación repartida. Esta obra, por lo tanto, enmarca la universidad y la escuela como las instituciones acreedoras de la sociedad del conocimiento (Kujath y Stein, 2018). Basadas en la división metódicamente degustativa y la predicibilidad de la continuidad común y cognitiva.

Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior (IES)

Las IES son las entidades fundamentales para la creación y disseminación del conocimiento. Kidwell et al., (2000) indican que la gestión del conocimiento es un aspecto muy, incluso excesivamente, crucial en el sector de la educación superior. Al mismo tiempo, estos procesos se aplican en una amplia gama de campos: desde la investigación académica y la creación o actualización de programas de estudio, hasta los servicios a estudiantes y graduados, así como la gestión interna y la planificación institucional (Wadi y Khalf, 2021).

La implementación exitosa de la gestión del conocimiento es, por lo tanto, un cambio arraigado en la cultura organizacional que implica la adopción de una serie de principios, estructuras, métodos de trabajo y sistemas operativos. Tal como sugiere Lahijanian, (2012), la gestión del conocimiento en la educación superior aún era relativamente incipiente. Dadas las necesidades y desafíos en torno a la

gestión del conocimiento, las instituciones universitarias y otras organizaciones se encuentran adoptando tecnologías de la información que ayudan a satisfacer tales necesidades y desafíos. Bhusry y Ranjan (2011) advierten que uno de los problemas clave en este proceso es la dificultad para inmovilizar el conocimiento como un activo intelectual valioso. Por otro lado, Kok (2007) y Van Deuren (2013) argumentan que las IES son organizaciones heterogéneas, con una gran diversidad de subculturas, lo que añade complejidad a la implementación de modelos uniformes de gestión del conocimiento.

Materiales y métodos

Se diseñó una encuesta dirigida a estudiantes y docentes de dos universidades representativas de la estructura composicional del sistema educativa en Ecuador. El cuestionario correspondiente se compuso por un total de 23 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: cultura de intercambio de conocimientos, apoyo organizacional, apoyo a la gestión e infraestructura de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La estructura del cuestionario se detalla a partir de la Tabla 1, la cual se presenta a continuación.

Tabla 1
Ítems de la encuesta realizada a los estudiantes y al personal docente en las universidades objeto de análisis

Nº	Dimensión	Ítem
1	Apoyo a la gestión	¿Ha estado involucrado en iniciativas relacionadas con la gestión del conocimiento en la Universidad?
2	Apoyo organizacional	¿Qué tipo de incentivos emplea la institución de educación superior (IES) para estimular la participación en proyectos de investigación?
3	Apoyo organizacional	La formación (incluyendo cursos, seminarios y eventos) destinada a promover la investigación proporcionada por la Institución de Educación Superior es:
4	Infraestructura de las TIC	¿Con qué periodicidad la IES ofrece preparación a sus colaboradores en la generación, realización y gestión del conocimiento de manera virtual?
5	Apoyo organizacional	¿La IES fomenta la implicación activa de estudiantes y docentes en el avance de la investigación académica?
6	Apoyo organizacional	¿En cuántos proyectos de investigación ha estado involucrado en la IES en los últimos tres años?
7	Apoyo a la gestión	¿Ha estado usted involucrado en iniciativas relacionadas con la gestión del conocimiento en la Universidad?
8	Apoyo a la gestión	¿Cómo ha participado usted en los dos últimos años?
9	Apoyo organizacional	En los últimos tres años, ¿ha estado vinculado a algún grupo de investigación dentro de la IES?
10	Apoyo a la gestión	¿Con qué frecuencia la IES establece plataformas para la divulgación de las investigaciones llevadas a cabo por docentes y/o estudiantes?

N°	Dimensión	Ítem
11	Apoyo a la gestión	¿En la actualidad, usted participa en algún tipo o forma de red investigativa de índole académico a nivel nacional, promovida por las IES?
12	Cultura de intercambio de conocimientos	¿En el ámbito de la IES se cuenta con el respaldo de las autoridades para la diseminación del conocimiento en eventos a nivel nacional?
13	Cultura de intercambio de conocimientos	¿Las autoridades en la IES brindan apoyo para difundir diversas tipologías de conocimiento en programas al respecto de índole internacional?
14	Cultura de intercambio de conocimientos	¿Cuál es el recurso primordial que emplea la IES para fomentar la gestión del conocimiento?
15	Infraestructura de las TIC	¿Cuál es la cualidad predominante de la infraestructura de carácter tecnológico disponible en la IES?
16	Apoyo organizacional	¿Cuál es la principal cualidad de las fuentes de índole bibliográfico de la IES?
17	Apoyo organizacional	¿Con qué regularidad utiliza usted las fuentes bibliográficas que pone a disposición la IES?
18	Apoyo organizacional	¿Cuántos proyectos investigativos se han materializado en el contexto de la IES en los últimos tres años?
19	Apoyo organizacional	¿Cuál sería su evaluación sobre la aptitud y funcionalidad de las fuentes de orden bibliográfico disponibles en la IES?
20	Infraestructura de las TIC	¿Cuál es la base de datos de la IES que usted emplea con mayor recurrencia para llevar a cabo investigaciones académicas?
21	Infraestructura de las TIC	¿Cómo evaluaría usted la disponibilidad de las bases de datos en posesión de la IES?

Nº	Dimensión	Ítem
22	Cultura de intercambio de conocimientos	¿Cuántos artículos derivados de investigaciones académicas han sido implementados en el ámbito educativo?
23	Cultura de intercambio de conocimientos	¿Cuál sería su evaluación de la producción en el ámbito de la cultura de investigación académica presente en la IES?

Nota. Elaboración propia.

Los ítems incluidos en la encuesta fueron validados mediante juicio de expertos, para lo cual se completó una matriz valorativa que pudo evaluar cada una de las interrogantes contempladas en el instrumento de investigación, en función de su pertinencia para describir el problema planteado.

Posteriormente, se realizó una prueba piloto con el fin de evaluar la redacción de los ítems. La encuesta piloto fue respondida por seis participantes: dos académicos y cuatro estudiantes, uno de ellos de posgrado y otro perteneciente al nivel de tercer grado.

A partir de las observaciones identificadas a través de la prueba piloto, se elaboró su versión final, la cual fue anónima y consistió en preguntas cerradas de múltiple respuesta. La encuesta de actores involucrados en el programa de la maestría en ambas carreras de las respectivas Instituciones de Educación Superior se llevó a cabo en línea. Para la universidad privada A, la encuesta fue dirigida a dos cohortes que comprendieron veinte estudiantes y cinco docentes. Además, una encuesta separada fue realizada en la universidad estatal B, también para dos cohortes de veinte estudiantes y cinco docentes.

Con los resultados obtenidos y su posterior interpretación, se identificaron determinadas falencias en los procesos de gestión del co-

nocimiento existentes en ambas universidades objeto de estudio. A partir de esta información, se elaboró un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) para las dos instituciones analizadas. Dicho análisis dio lugar a una serie de sugerencias destinadas a mejorar de forma integral los procesos de gestión del conocimiento en las IES analizadas.

Resultados y discusión

En este apartado se presentan los hallazgos descriptivos que se propusieron explorar en el presente artículo, exponiendo la distribución de las observaciones en función de sus respuestas, de manera que se caracterice el contexto de análisis de la gestión del conocimiento en las universidades que fueron objeto de estudio. A partir de ello, se describen los resultados más relevantes del análisis, iniciando con el diagnóstico de la participación de estudiantes y docentes proyectos de gestión del conocimiento en sus respectivas universidades.

Tabla 2
Distribución de observaciones que formaron parte de un proyecto de gestión del conocimiento en su universidad

Estudiantes				
Nombre de la Universidad	SI	Porcentaje	NO	Porcentaje
Universidad A	0	0,00	20	100,00
Universidad B	0	0,00	20	100,00
Total	0	0,00	40	100,00
Docentes				
Universidad A	5	50,00	5	50,00
Universidad B	5	50,00	5	50,00
Total	10	50,00	10	50,00

Nota. Elaboración propia con base en la información recopilada a través de la encuesta.

En relación con el estudiantado, se observa que, en ambas universidades (A y B), ningún estudiante ha participado en proyectos de gestión del conocimiento, lo que se traduce en un 0% de participación y un 100% de no participación. Este dato sugiere una ausencia total de involucramiento estudiantil en este tipo de iniciativas. En cambio, la situación es notoriamente diferente en lo que respecta al profesorado. En ambas universidades, el 50% de los docentes manifestó haber

participado en estos proyectos, mientras que el otro 50% no lo ha hecho. Por lo tanto, el personal académico sigue siendo más activo que los estudiantes, aunque existe margen para que los docentes aumenten su participación en estos proyectos.

Tabla 3
Participación en proyectos de investigación a la interna de la IES

Opciones	Universidad A		Universidad B	
	Número	%	Número	%
Menos de dos	0	0,00	5	12,50
De dos a cuatro	0	0,00	0	0,00
Más de cuatro	0	0,00	0	0,00
Ninguno	40	100,00	35	87,50
Otro (no sabe)	0	0,00	0	0,00
Total	40	100,00	40	100,00

Nota. Elaboración propia con base en la información recopilada a través de la encuesta.

En la Universidad A, el panorama es alarmante: el 100% de los encuestados declaró no haber participado en ningún proyecto de investigación interno. Esta cifra sugiere una grave deficiencia en la promoción y ejecución de actividades de investigación, lo que puede indicar que no existe una cultura investigativa, posiblemente atribui-

ble a la falta de recursos o políticas institucionales que fomenten la investigación. Por otro lado, la Universidad B presenta una situación ligeramente alentadora, aunque todavía insuficiente. El 87,5% de los encuestados no ha participado en proyectos de investigación, mientras que el 12,5% ha participado en menos de dos. En ambos casos, la gestión del conocimiento es deficiente, lo que, de acuerdo con Changliang y Guiming (2023) y Taderera (2023), puede limitar significativamente el desarrollo académico y la innovación en estas instituciones.

Estas deficiencias pueden mitigarse si se cuenta una base sólida de redes de investigación (Cabeza et al., 2020; Zhao, 2022), como se evidencia en los resultados descritos en la Tabla 4.

Tabla 4
Participación en redes de investigación

Opciones	Universidad A Número	%	Universidad B Número	%
SI	0	0	0	0
NO	40	100	40	100
Total	40	100	40	100

Nota. Elaboración propia con base en la información recopilada a través de la encuesta.

El análisis de estos datos subraya una situación crítica y uniforme en ambas instituciones: el 100% de los encuestados (40 personas por universidad) reportó no participar en ninguna red de investigación. Este resultado indica la total falta de colaboración interinstitucional en el campo de la investigación, lo que apunta a un serio aislamiento

académico. La falta de participación en redes de investigación puede tener efectos negativos en la acumulación de conocimiento, innovación y calidad académica en las universidades.

Estos hallazgos resultan preocupantes y contrastan con la tendencia global hacia una mayor colaboración en la investigación. Como afirman Costa y de Nez (2020), la participación en redes de investigación refleja la esencia del desarrollo académico y de producción de conocimiento en la educación superior. La ausencia total de participación en ambas universidades evidencia una brecha significativa en sus prácticas de gestión del conocimiento. Este fenómeno puede explicarse con las postulaciones de Karlsdottir et al. (2023), las cuales identifican que las barreras institucionales y culturales obstaculizan la colaboración interuniversitaria en países en desarrollo.

Tabla 6

Perspectiva de los estudiantes y docentes de las universidades hacia la cultura de investigación que existe en la IES

Estudiantes				
Opciones	Universidad A	%	Universidad B	%
	Número		Número	
Alta	16	40	14	35
Media	20	50	19	47,5
Baja	4	10	7	17,5
Total	40	100	40	100
Docentes				
Alta producción	1	10	2	20
Mediana producción	2	20	2	20
Baja producción	7	70	6	60
Total	10	100	10	100

Nota. Elaboración propia con base en la información recopilada a través de la encuesta.

La Tabla 6 demuestra una discrepancia significativa entre la percepción de los estudiantes y los docentes en relación con la cultura de la investigación en ambas universidades. En lo que respecta a los estudiantes, ambas universidades sobresalen con una percepción predominantemente positiva: en la Universidad A, el 90% considera la cultura de la investigación alta (40%) o media (50%), mientras que, en la Universidad B, el 82,5% la ve calificó como alta (35%) o media (47,5%). En contraste, la perspectiva de los docentes, resulta radical-

mente diferente: el 70% en la Universidad A reporta una baja producción investigativa y solo el 10% declara una producción alta. En la Universidad B se repite este patrón: el 60% indica una producción baja, mientras que el 20% reporta una producción alta. Por lo tanto, esta discrepancia sugiere una brecha significativa entre la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la cultura de investigación y las cifras reales de producción presentadas por los docentes en ambas instituciones.

Según Firdoos et al. (2023), tal discrepancia puede atribuirse a expectativas poco realistas o a la falta de visibilidad de la producción investigativa. Asimismo, la baja producción reportada por los docentes coincide con lo planteado por Velasco (2021), quien identifica obstáculos como la sobrecarga laboral y los recursos limitados en las universidades latinoamericanas. Sin embargo, la percepción positiva del estudiantado puede sugerir un interés latente en la investigación, como sugieren Gennis et al. (2020), quienes destacan la oportunidad de fomentar la producción, ya que las percepciones de los estudiantes son favorables.

Los resultados anteriormente descritos constituyeron una base para la identificación de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que experimentan las IES en el contexto de la gestión del conocimiento a nivel organizacional en las universidades. El análisis FODA subyacente a la evaluación de las características operacionales de las entidades se presentan a continuación.

Tabla 7

Análisis FODA de la universidad A

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<p style="text-align: center;">Capital estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado remunerativo adecuado • Fundamento legal para la gestión del conocimiento desde el año 2019 • Baja rotación de personal <p style="text-align: center;">Capital humano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personal docente bien formado <p style="text-align: center;">Capital de tecnología</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura de carácter tecnológico y físico en buenas condiciones 	<p style="text-align: center;">Capital estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de formación para los profesores universitarios a nivel internacional y nacional • Reglamentación legal cada vez más dinámica y flexible <p style="text-align: center;">Capital que se relaciona con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de colaboraciones de carácter estratégico con otras IES, tanto de origen nacional como internacional <p style="text-align: center;">Capital de tecnología</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura relacionada al ámbito tecnológico avanzada y de fácil acceso <p style="text-align: center;">Capital humano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insuficiencia de estudiantes que completaron exitosamente su titulación académica

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
DEBILIDADES	AMENAZAS
<p style="text-align: center;">Capital humano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alumnos con rangos reducidos de conocimiento • Personal coordinador de programas de pregrado y posgrado sin formación académica adecuada <p style="text-align: center;">Capital estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoridades poco formadas • Falta de familiaridad con la normativa, de índole académica, por parte del cuerpo docente y de las autoridades competentes • Representación insuficiente de mujeres en posiciones de liderazgo y en procesos de adopción decisional • Bajo grado innovativo en la administración de la universidad • Inexistencia de un sistema de conocimiento • Carencia de redes de intercambio del conocimiento • Carente comunicación entre instituciones • Escaso desarrollo investigativo • Pocas publicaciones científicas • Escaso trabajo en redes realizado con otras IES 	<p style="text-align: center;">Capital que se relaciona con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia escasamente ética entre las IES ecuatorianas y de orden extranjero • Deficiencia en la interacción comunicativa con las entidades que forman parte del sistema educativo de orden superior y de otras IES • Aplicación de modelos del sector privado y empresarial en la educación superior del país <p style="text-align: center;">Capital de orden estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alta rotación de autoridades

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8
Análisis FODA de la universidad B

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<p style="text-align: center;">Capital humano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajadores académicos (docentes) cualificados <p style="text-align: center;">Capital estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoridades cualificadas • Recurrente formación docente en el área académica y de administración • Existencia de reconocimientos que incentiven a los docentes a efectuar estudios publicables en revistas indexadas • Seguimiento acerca del rendimiento de los docentes y administradores de las IES • Ingente proporcionalidad del estudiantado culminante de sus estudios <p style="text-align: center;">Capital de tecnología</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad recurrente en la disposición tecnológica e infraestructura física de calidad 	<p style="text-align: center;">Capital relacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marco normativo flexible que garantiza la autonomía de la IES • Alianzas estratégicas con Universidades Extranjeras • Vinculación de la academia con la empresa <p style="text-align: center;">Capital estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Publicación de investigaciones académicas y científicas en revistas de reconocimiento internacional

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
DEBILIDADES	AMENAZAS
<p style="text-align: center;">Capital estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ingente rotación de los docentes y administradores • Bajas remuneraciones • Deficiente asimilación de conocimiento en el estudiantado • Bajo rendimiento académico • Investigaciones de titulación con escasa relevancia académica y no publicables • No existe un mapa del conocimiento <p>Capital que se relaciona con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducida disponibilidad de alianzas de índole estratégico con otras universidades • Ausencia de círculos que posibiliten el intercambio de conocimientos 	<p style="text-align: center;">Capital que se relaciona con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia escasamente ética entre las IES ecuatorianas y de orden extranjero <p style="text-align: center;">Capital estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la accesibilidad de los estudiantes por concepto de una deficiente resiliencia de éstos a las condiciones socioeconómicas del país • Deficiente financiación para el desarrollo investigativo.

Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

Un hallazgo preocupante supuso la falta total de participación estudiantil en los proyectos de gestión del conocimiento, ya que ningún estudiante, en ambas universidades, indicó haber participado en tales actividades. Si bien el 50% del profesorado sí ha tenido un grado de colaboración, este porcentaje sigue siendo insuficiente, y la disparidad entre los dos grupos indica que se necesitan estrategias urgentes. En este caso, es crucial la implementación de estrategias que promuevan la creación y la difusión del conocimiento por parte de los estudiantes, así como incrementar el compromiso de la facultad y del personal académico en sus propias iniciativas de mejora de la gestión del conocimiento.

Otra área crítica es la participación en proyectos de investigación internos. En la encuesta realizada, el 100% de los encuestados de la universidad A reportaron no haber participado en ninguno. Por su parte, en la universidad B, el 87.5% indicó lo mismo, lo que representa una situación ligeramente mejor, aunque igualmente alarmante. Estas cifras reflejan una seria deficiencia en la promoción y ejecución de actividades de investigación, lo que, a su vez, evidencia una cultura investigativa débil y una falta de recursos y políticas institucionales adecuadas para fomentar dichas prácticas. Además, la falta absoluta de participación en redes de investigación en ambas universidades señala una gestión del conocimiento deficiente. Como resultado, la colaboración interinstitucional y el intercambio de conocimientos están severamente limitados, lo que obstaculiza el desarrollo académico y científico de estas instituciones.

También se identificó una discrepancia sustancial entre las percepciones de los estudiantes sobre la cultura de la investigación y la realidad reportada por los profesores. Aunque el 90% y 82,5% de los estudiantes de las universidades A y B, respectivamente, consideran que existe una cultura de investigación en sus instituciones, solo el 30% y el 40% de los profesores declararon tener una producción investigativa elevada. Esta divergencia revela la necesidad de alinear las expectativas de los estudiantes con la realidad institucional actual y de fortalecer la transparencia de la producción investigativa.

Referencias bibliográficas

- Al-Sulami, Z., Hashim, H., Ali, N., y Abduljabbar, Z. (2023). Investigating the relationship between knowledge management practices and organizational learning practices in the universities' environment. *International Journal of Electrical and Computer Engineering*, 13(2), 1680–1688. <https://doi.org/10.11591/ijece.v13i2.pp1680-1688>
- Beekman, V., y Dagevos, H. (2013). The knowledge society as pleonasm: towards mobilisation of social intelligence in the agricultural and food domain. En *The ethics of consumption* (pp. 353–358). Wageningen Academic Publishers. https://doi.org/10.3920/978-90-8686-784-4_56
- Bhaskaran, S. (2023). A knowledge management model to improve strategic planning and decision making in HEIs. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 12(5), 140–147. <https://doi.org/10.35940/ijeat.E4209.0612523>

- Bhusry, M., y Ranjan, J. (2011). Knowledge collaboration in higher educational institutions in India: Charting a knowledge management solution. *International Journal of Computer Science Issues*, 8(5), 332–341. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=950f1bda92239c2be796974827d3bd52b2a87667>
- Cabeza, D., Fernández, V., y Roldán, M. (2020). Internal networking and innovation ambidexterity: The mediating role of knowledge management processes in university research. *European Management Journal*, 38(3), 450–461. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.12.008>
- Campoverde, O., Pazmiño, H., Pezo, E., y Pazmiño, R. (2024). Digital academic knowledge management: Keys to optimize teaching and learning. *International Journal of Religion*, 5(10), 1348–1360. <https://doi.org/10.61707/pcthe812>
- Changliang, Y., y Guiming, Z. (2023). Research on strategies for improving scientific research performance of business schools in universities from the perspective of knowledge management. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, 6(6), 36–42. <https://doi.org/10.25236/ajhss.2023.060608>
- Costa, M., y de Nez, E. (2020). Redes de pesquisa como proposta integradora para a internacionalização do conhecimento em contextos emergentes. *Intelligenza Artificiale*, 45(3), 688–703. <https://doi.org/10.5216/IA.V45I3.62131>
- Drucker, P. (1993). *The New Society: The anatomy of industrial order*. Transaction Publishers.

- Firdoos, A., Naz, F. y, y Masood, M. (2023). Measuring students' and teachers' attitude towards research at university level. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(4), 12–18. <https://doi.org/10.55737/qjssh.684101638>
- Frønes, I. (2016). The Knowledge Society. En *The Autonomous Child* (pp. 101–108). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25100-4_8
- Gennis, H., DiLorenzo, M., Pillai, R., Spiegel, R., Connolly, J. y, y Martin, J. (2020). Does exposure to university researchers improve undergraduate perceptions of research? A quasi cluster-randomized controlled trial. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(6), 655–667. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1654401>
- Gupta, C. y, y Ravi, V. (2022). Hybrid learning challenges and knowledge management: Role of information technology. *2022 9th International Conference on Computing for Sustainable Global Development*, 330–336. <https://doi.org/10.23919/INDIA-Com54597.2022.9763167>
- Guzmán, E., y Arrieta, B. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica *. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 83–97. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Henz, J. &, y Oliveira, M. (2024). Knowledge management implementation: A systematic literature review. *Knowledge and Process Management*. <https://doi.org/10.1002/kpm.1780>

- Ibrahim, S. y Shaalan, K. (2023). A Systematic Review of Knowledge Management Integration in Higher Educational Institution with an Emphasis on a Blended Learning Environment. En *International Conference on Information Systems and Intelligent Applications* (pp. 319–339). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16865-9_25
- Karlsdottir, V., Torfason, M., Edvardsson, I. y y Heijstra, T. (2023). Barriers to academic collaboration with industry and community: Individual and organisational factors. *Industry and Higher Education*, 37(6), 792–809. <https://doi.org/10.1177/09504222231173953>
- Karpov, A. (2016). Education in the Knowledge Society: Genesis of Concept and Reality. *International Journal Off Environmental & Science Education*, 11(17), 9950–9958. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1119352.pdf>
- Kidwell, J., Vander, K. y Johnson, S. (2000). Applying corporate knowledge management practices in higher education. *Educause Quarterly*, 4, 28–33. <https://er.educause.edu/~media/files/articles/2000/12/eqm0044.pdf?la=en>
- Kok, A. (2007). Intellectual Capital Management as Part of Knowledge Management Initiatives at Institutions of Higher Learning. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 5(2), 181–192. <https://academic-publishing.org/index.php/ejkm/article/view/771/734>
- Kujath, H. & y Stein, A. (2018). *Knowledge society*. https://www.arl-international.com/sites/default/files/dictionary/2021-12/knowledge_society.pdf

- Kumar, A. (2023). Knowledge Management in Indian Higher Education – Issues and Challenges. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 16(6), 60–73. <https://doi.org/10.17010/pijom/2023/v16i6/172864>
- Lahijanian, A. (2012). Knowledge analytical approach on promoting environmental management. *International Journal of Environmental Research*, 6(1), 353–360. https://ijer.ut.ac.ir/article_501_0bc9c1043b097f87a688e70a14bd8639.pdf
- Legaspi, R. (2023). Knowledge-based system for higher education institutions. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 3(1), 774–779. <https://doi.org/10.48175/IJARSCT-11955>
- Lytras, M. y Sicilia, M. (2005). The knowledge society: A manifesto for knowledge and learning. *International Journal of Knowledge and Learning*, 1(1/2), 1–11. <https://doi.org/10.1504/IJKL.2005.006259>
- Mujica, R. (2019). Sociedad del conocimiento. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 6(4), 9–11. <https://doi.org/10.37843/rted.v6i4.75>
- Nappi, V. y Kelly, K. (2021). Measuring knowledge management in the innovation process: A systematic literature review. *International Journal of Knowledge Management Studies*, 12(2), 161. <https://doi.org/10.1504/IJKMS.2021.114529>
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195092691.001.0001>

- Oloruntoyin, S. (2020). Integration of knowledge management and e-learning technologies in academic institutions. *Journal of Islam and Science*, 7(2), 88–102. <https://doi.org/10.24252/jis.v7i2.16069>
- Seghroucheni, O., Achhab, M. y Lazaar, M. (2023). Systematic review on the conversion of tacit knowledge. En *2023 7th IEEE Congress on Information Science and Technology (CiSt)*, 123–128. <https://doi.org/10.1109/CiSt56084.2023.10409884>
- Sharma, S. (2024a). Implementation of knowledge management in universities of India. *International Research Journal on Advanced Engineering and Management*, 2(04), 766–773. <https://doi.org/10.47392/irjaem.2024.0105>
- Sharma, S. (2024b). Implementation of Knowledge Management in Universities of India. *International Research Journal on Advanced Engineering and Management (IRJAEM)*, 2(04), 766–773. <https://doi.org/10.47392/IRJAEM.2024.0105>
- Stehr, N. (2015). Knowledge society, history of. En *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 105–110). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.03160-3>
- Taderera, F. (2023). Managing higher education pain points for knowledge and innovation for Africa's development: Lessons from the rest of the world. *RA Journal of Applied Research*, 09(02), 77–92. <https://doi.org/10.47191/rajar/v9i2.04>
- Velasco, A. A. (2021). *Challenges in research and development in higher education through the lens of complex adaptive systems* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. Northeastern University Digital Repository Service. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:bz6189938>

- Wadi, R. y Khalf, L. (2021). *Knowledge management in higher education institutions: Facts and challenges* (pp. 241–248). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77246-8_24
- Wanjala, M. (2024). The impact of organizational culture on knowledge management practices. *European Journal of Information and Journal Management*, 3(2), 51–64. www.carijournals.org
- Zhao, W. (2022). Research on innovation of university leadership network management based on the concept of knowledge management. *Business & Management*, 18, 470–475. <https://doi.org/10.54691/bcpbm.v18i.586>

El papel de las habilidades para la vida en el desarrollo integral de los estudiantes de la Facultad de Educación de la PUCE.

The role of life skills in the comprehensive development of students at the Faculty of Education of PUCE.

María Angélica Arroyo
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Claudia Bravo
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Johanna Herrera
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

El estudio se enmarca en el contexto postpandemia de COVID-19, periodo en el cual el aislamiento social y la crisis sanitaria generaron altos niveles de ansiedad, depresión y desaliento en la población estudiantil. En respuesta a esta realidad, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), como institución de educación superior, se propuso brindar apoyo a sus estudiantes no solo en el ámbito académico, sino también en el emocional. La presente ponencia se centra en uno de los objetivos de la investigación: determinar el aporte de las habilidades para la vida en el bienestar estudiantil en

las Carreras de Educación de la PUCE, sede Quito. La metodología empleada fue de tipo descriptivo, con un enfoque mixto. El diseño de la investigación fue de campo, con una temporalidad transeccional. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la encuesta y el grupo focal. La población que se asignada correspondió a los estudiantes de pregrado de las cuatro carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación. Los resultados evidencian que los estudiantes poseen un buen nivel de desarrollo en habilidades emocionales, cognitivas y sociales. No obstante, se identificaron ciertas áreas de mejora, tales como el manejo del estrés, la toma de decisiones y la confianza en los compañeros. A manera de conclusión, los hallazgos de la investigación subrayan la importancia de promover el desarrollo de habilidades para la vida dentro del contexto educativo, con el fin de fortalecer el bienestar integral de los estudiantes.

Palabras clave: desarrollo humano, educación superior, habilidades sociales

Abstract

This study is set in the post-COVID-19 pandemic context, in which isolation and health crisis led to high levels of anxiety, depression and discouragement among the student population. In response to this reality, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), as a higher education institution, aimed to support its students not only academically, but also emotionally. This presentation focuses on one of the research objectives: to determine the contribution of life skills to student well-being in the Education programs at PUCE's Quito campus. The methodology was descriptive with a mixed-me-

thods approach, and the design was field-based with cross-sectional temporality. The techniques used for data collection were surveys and focus group. The target population consisted of undergraduate students from the four programs of the Faculty of Education Sciences. The findings show that students demonstrate a good level of emotional, cognitive and social skills. However, certain areas for improvement were identified, such as stress management, decision-making and peer trust. In conclusion, the research underlines the importance of promoting life skills development within the educational context to strengthen students' overall well-being.

Keywords: human development, higher education, social skills

Introducción

A lo largo de la historia, la educación superior ha priorizado el desarrollo cognitivo, lo cual deja en segundo plano aspectos emocionales y físicos del bienestar estudiantil. La pandemia de COVID-19 exacerbó esta problemática, revelando altos niveles de ansiedad y estrés entre los estudiantes. Por otro lado, diversas investigaciones han demostrado que el bienestar integral está estrechamente relacionado con las habilidades para la vida, definidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1997) como competencias esenciales que permiten a los individuos enfrentar los desafíos cotidianos y tomar decisiones informadas.

Es de suma importancia señalar que varios estudios indican que los estudiantes con un buen nivel de bienestar son más resilientes y capaces de afrontar situaciones difíciles, lo que está vinculado con el

desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el manejo del estrés. Por lo tanto, resulta fundamental que las instituciones de educación superior implementen prácticas educativas orientadas a fortalecer estas habilidades, promoviendo así un bienestar integral que impacte positivamente tanto en la salud como en el rendimiento académico. Este estudio tiene como propósito explorar cómo las habilidades para la vida se relacionan con el bienestar integral de los estudiantes de las carreras de Educación de la PUCE, sede Quito, durante el año 2023.

Habilidades para la vida

Las habilidades útiles para la vida son “destrezas psicosociales que facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (UNICEF, s.f., párr. 1). Por su parte, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) enfatiza la importancia de las habilidades intelectuales, sociales y emocionales para el desarrollo humano y la resolución de problemas (Seligman, 2016), aspectos fundamentales para alcanzar el bienestar integral.

Existen diferentes formas de clasificar a las competencias indispensables para alcanzar el bienestar humano. Sin embargo, se destaca la propuesta de la OMS, que ha priorizado diez capacidades, agrupándolas bajo el término *habilidades para la vida*. Al respecto, Mantilla (2001, citado en Díaz Posada et al., 2013) menciona que la OMS ha seleccionado varias competencias psicosociales indispensables para el bienestar físico, mental y social de hombres y mujeres. En consecuencia, es razonable que estas habilidades fomenten el bienestar estudiantil y que deban ser fortalecidas mediante una formación integral en las

instituciones de educación superior.

Las habilidades para la vida propuestas por la OMS se agrupan en tres dimensiones: emocionales, cognitivas y sociales. A continuación, se presenta la definición de cada una, de acuerdo con la página web *Habilidades para la vida* de la Fundación EDEX.

1. Habilidades emocionales

Según Coleman (1995), las emociones son tendencias innatas y automáticas del corazón humano, señalan el camino para enfrentar las situaciones más complejas de la vida. No obstante, no basta con experimentarlas: el individuo necesita reconocerlas, evaluarlas, comprenderlas y controlarlas para tener éxito en las decisiones tomadas. A dichas capacidades se la conoce como habilidades emocionales.

La OMS plantea como prioritarias las siguientes habilidades emocionales, definidas por la Fundación EDEX (s.f.):

- a. Empatía: Capacidad para conectarse con las necesidades de los demás, lo cual facilita la comprensión, el respeto y la tolerancia hacia otros individuos.
- b. Manejo de emociones y sentimientos: Habilidad para identificar y comprender las emociones y los sentimientos para entender sus razones y actuar con sabiduría ante el evento que las provoca.
- c. Manejo de tensiones y estrés: Capacidad para identificar el motivo de las tensiones propias para comprenderlas y reducirlas, evitando conflictos o alteraciones en la salud física y psicológica de la persona.

En cuanto a la formación en los centros de educación superior, resulta cada vez más evidente la importancia que cumple el manejo de emociones para el futuro el buen desempeño profesional. Por esta razón, las universidades deben desarrollar no solo habilidades vinculadas con el desempeño disciplinar, sino incorporar dentro del currículo resultados de aprendizaje ligados a potenciar las habilidades emocionales. Al respecto, Souto (2013) plantea que:

El desarrollo de competencias emocionales de las futuras tituladas y titulados es un factor determinante de la empleabilidad y, en consecuencia, un factor decisivo para la mejora de su inserción laboral y de su capacidad para aprender a lo largo de la vida (p.28).

2. Habilidades cognitivas

También conocidas como habilidades para pensar, responden a un proceso consciente que lleva a la persona a alcanzar sus metas de manera eficiente. Estas habilidades permiten obtener, organizar y procesar el conocimiento dando sentido a una experiencia vivida a través de la interacción con el medio. Cázares (2008) menciona que “la actividad mental consiste básicamente en el uso de estructuras de pensamiento con las cuales reaccionamos ante un estímulo para actuar sobre él” (p. 25). Estas estructuras abarcan desde las habilidades más sencillas hasta las más complejas, como la comprensión, la memoria, el pensamiento convergente y divergente.

Por otro lado, la OMS propone cuatro habilidades cognitivas principales: autoconocimiento, pensamiento creativo, pensamiento crítico y toma de decisiones. La Fundación EDEX las define de la siguiente manera:

- a. Autoconocimiento: Capacidad para reconocer y valorar fortalezas y debilidades personales, así como para identificar los recursos disponibles en las actividades de la vida cotidiana, académica o laboral. Es decir, el autoconocimiento permite “saber qué quiero en la vida e identificar los recursos personales con que cuento para lograrlo” (Fundación EDEX, s.f., párr. 3).
- b. Toma de decisiones: Habilidad para actuar de manera proactiva, seleccionando entre varias alternativas con base en valores, motivaciones y posibles consecuencias.
- c. Pensamiento creativo: Capacidad para observar desde múltiples perspectivas, crear o inventar algo nuevo e innovar procesos o productos para emprender tareas encaminadas a un propósito de vida.
- d. Pensamiento crítico: Habilidad para analizar la información receptada, cuestionarla e investigarla para generar conclusiones propias. Estos argumentos facilitarán la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Como se puede inferir, las habilidades cognitivas están presentes en la vida diaria, permitiendo a la persona conocerse y desarrollar la capacidad para crear y analizar alternativas, tomar decisiones y asumir sus consecuencias. Estas capacidades brindan al estudiante universitario herramientas tanto para su formación profesional como para su futuro desempeño laboral y personal.

3. Habilidades sociales

Las habilidades sociales comprenden un conjunto de hábitos expresados a través de conductas, pensamientos y emociones, lo cuales facilitan que el individuo se relacione con su entorno social. Estas capacidades permiten al ser humano comunicarse con los demás de forma eficaz, mantener relaciones interpersonales satisfactorias, establecer intercambios favorables con otros seres, mejorar su calidad de vida y defender los derechos e intereses propios y ajenos (Roca, 2014). Entre estas habilidades se encuentran la comunicación, la empatía, la asertividad, el control de la ira, entre otras (Mangrulkar et al., 2001).

La ausencia de habilidades sociales puede convertirse en fuente de ira, frustración y estrés, o incidir en el padecimiento de dificultades psicosociales como la depresión, la ansiedad o las enfermedades psicosomáticas. Asimismo, según Roca (2014), puede provocar que una persona se sienta infravalorada, rechazada o desatendida por el entorno que lo rodea. Por todas estas razones se destaca la importancia de su desarrollo.

En cuanto a las habilidades sociales, según la OMS, y definidas por la Fundación EDEX (s.f.) se presentan las siguientes:

- a. Comunicación asertiva: Capacidad para expresarse de manera verbal y no verbal en términos apropiados y claros, teniendo en cuenta factores como el contexto, la cultura y las situaciones. Asimismo, se trata de la capacidad de comunicarse de manera asertiva, lo que implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que permiten a una persona mantener una relación socialmente aceptable y expresar sus intereses y necesidades.

- b. Relaciones interpersonales: Habilidad para interactuar adecuadamente en diferentes situaciones cotidianas, con pares, familia, amistades e inclusive o autoridades. Las buenas relaciones interpersonales se construyen sobre el respeto, la igualdad y la autenticidad; a su vez, exigen no juzgar al otro, validar sus opiniones, establecer límites y no trasgredir los de los demás. Esta habilidad también enseña a iniciar y mantener relaciones significativas y a identificar y finalizar relaciones que no aportan al bienestar del individuo.
- c. Manejo de problemas y conflictos: Habilidad que permite solucionar conflictos de manera efectiva por medio de un pensamiento creativo, lógico y relacional. En tal sentido, el individuo parte de la identificación de los problemas, los mira desde sus distintas aristas para encontrar soluciones, no sin antes asumirlos como oportunidades de crecimiento.

El fortalecimiento de las habilidades sociales fomenta la autoestima, el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales sanas y positivas, reduce las conductas peligrosas y la probabilidad de ser víctimas de agresiones, efectos indispensables para alcanzar un bienestar integral y armónico en el ser. Asimismo, en lo que se refiere a la vida estudiantil, estas habilidades aportarán a su tránsito por las aulas de clase, al desarrollo de las prácticas preprofesionales y a la formación de amistades significativas.

Metodología

La investigación se clasificó como descriptiva, con un enfoque mixto, ya que incluyó un análisis cuantitativo.

Técnicas de recolección

Para este estudio, se utilizaron una encuesta y un grupo focal como técnicas de recolección de datos. Los instrumentos empleados, un cuestionario y un guion para el grupo focal, fueron revisados por tres docentes de la PUCE con experiencia en educación y desarrollo humano. Estos expertos realizaron recomendaciones sobre los documentos, las cuales fueron incorporadas antes de la validación final.

La encuesta se aplicó a todos los estudiantes de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la PUCE, en Quito, mediante un formulario en línea. Para la recolección de información del grupo focal, se invitó a un grupo de estudiantes de modalidades presencial y semipresencial, incluyendo tanto a hombres como a mujeres, así como a estudiantes con necesidades educativas.

En el diseño del estudio sobre las habilidades para la vida, se seleccionaron 40 preguntas del cuestionario presentado por Díaz (2013) en el artículo *Análisis de las Propiedades psicométricas de una prueba creada para evaluar las 10 habilidades para la vida*. Se utilizó la escala de Alfa de Cronbach para validar la homogeneidad de los ítems. Una vez que el cuestionario fue validado, se elaboró su versión digital a través de Google Forms, con el fin de facilitar una aplicación más rápida y eficiente.

Resultados

Para el análisis de las habilidades para la vida se tomaron en cuenta las diez consideradas por la OMS, las cuales se encuentran organizadas en tres dimensiones: habilidades emocionales, habilidades cognitivas y habilidades sociales. La frecuencia de los indicadores fue: siempre (S); casi siempre (CS); a veces (AC); casi nunca (CN) y nunca (N)

Habilidades emocionales

Las respuestas más relevantes dentro de esta dimensión se centraron en la empatía. El 49% de los encuestados indicó que se sensibiliza ante las situaciones de otros y escucha sus opiniones, reconociendo que no siempre tienen la razón. Además, el 45% afirmó que escucha los problemas ajenos sin divulgarlos, lo que es coherente con su perfil como educadores. En cuanto al reconocimiento de emociones, el 47% mencionó que a menudo identifican los sentimientos de los demás.

En esta dimensión, un 70% de los encuestados respondieron ser conscientes de que el estrés puede afectar su rendimiento académico y saben que debe ser controlado. Sin embargo, un 18% señaló que rara vez o nunca utiliza herramientas para gestionar el estrés o realiza cambios en su estilo de vida para reducir sus fuentes.

Habilidades cognitivas

En esta dimensión, destaca la percepción positiva del pensamiento creativo, el 62% de los encuestados consideró que la creatividad les permite ver las cosas desde nuevas perspectivas. Además, el 49% afirmó que relacionan fácilmente lo que conocen para generar ideas. El autoconocimiento también es relevante, con un 47% que tuvo claridad sobre sus metas al finalizar la carrera. En relación con el pensamiento crítico, el 45% indicó que rara vez dejan de investigar cuando no comprenden algo, también afirmaron que prefieren hacer preguntas. Las valoraciones sobre la toma de decisiones muestran más variabilidad.

Habilidades sociales

En cuanto a las habilidades sociales, la comunicación asertiva destacó como la más valorada. El 47% se sintió capaz de expresarse adecuadamente sobre las situaciones de los demás y el 85% comunica sus ideas buscando no herir a otros. Aunque un gran porcentaje confía en sus compañeros, un 15% señaló que rara vez confía en ellos. La relación más significativa se establece con padres y familiares (77%). En la resolución de problemas, el 58% consideró que la negociación es clave para resolver conflictos y el 42% suele tener en cuenta las causas para encontrar soluciones duraderas. Sin embargo, un 34% opinó que a menudo ve los problemas como obstáculos en lugar de oportunidades.

Conclusiones

El 56% de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la PUCE reporta sentirse equipado con las herramientas necesarias para alcanzar su bienestar integral. Se destaca, especialmente, el desarrollo de habilidades sociales, en especial la comunicación asertiva, considerada fundamental para expresar ideas sin generar conflictos. Este resultado refleja que los futuros educadores poseen competencias clave tanto en principios humanos como en destrezas interpersonales, elementos esenciales para su futuro profesional.

Sin embargo, el 44% restante percibe que carece de las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la vida diaria. La falta de pensamiento crítico es el principal reto, lo cual afecta su capacidad para tomar decisiones efectivas. Este hallazgo invita a reflexionar sobre el enfoque educativo actual, ya que, aunque se prioriza el desarrollo cognitivo, no se fortalece lo suficiente la capacidad de los estudiantes para formular opiniones propias ni tomar decisiones con seguridad.

Finalmente, se subraya la importancia de incluir las habilidades para la vida en los programas curriculares de las carreras de educación de la PUCE, ya que no solo ayudan a los estudiantes a alcanzar metas y superar obstáculos, sino que también previenen comportamientos de riesgo como la violencia y el consumo de sustancias psicoactivas.

Referencias bibliográficas

- Abarca, M., Gómez, M de L. y Covarrubias, M. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2), 126-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746448>
- Arce, E., Azofeifa, C., Moreira, M. y Rojas, D. (2020) Asociación entre estrés académico, composición corporal, actividad física y habilidad emocional en mujeres universitarias. *MH-Salud*, 17(2), 72-97. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-097X2020000200072&script=sci_abstract&tlng=es
- Carrillo-Sierra, S., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Nuván-Hurtado, I., BonillaCruz, N., y Arenas-Villamizar, V. (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 567-572.
- Cázares González, F. (2008). *Desarrollo de la inteligencia: integración de los procesos cognitivos*. (2ª. ed). México, Trillas.
- Coleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Cornejo, M., y Lucero, M. C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en humanidades*, 12, 143-153. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18412608.pdf>

- Díaz Posada, L. E., Rosero Burbano, R. F., Melo Sierra, M. P. y Apon-
te López, D. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las
propiedades psicométricas de un test creado para su medición.
Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4(2), 181-200. [https://
www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856283003](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856283003)
- Domínguez, R. e Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo
enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y palabra*, 21(96),
660-679.
<https://www.redalyc.org/pdf/1995/199551160035.pdf>
- Durlak, J. A. y Pettit, C. L. (2010). The Role of Life Skills in Promot-
ing Student Wellbeing. *Social and Emotional Learning and the
School: Theory and Practice*, 25-47.
- Franco, A. R., Almeida, L. S., y Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico:
Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio Si-
glo XXI*, 32(2 Julio), 81-96. <https://doi.org/10.6018/j/202171>
- Fundación EDEX. (s.f.). *Habilidades para la vida*.
<https://www.habilidadesparalavida.net/habilidades.php#>
- Gianakos, I. (2002). Predictors of coping with work stress: The in-
fluences of sex, gender role, social desirability, and locus of con-
trol. *Sex roles: A Journal of Research*, 46(5/6), 149-158.
[https://www.researchgate.net/publication/226142491_Predictors_
of_Coping_wit_h_Work_Stress_The_Influences_of_Sex_Gen-
der_Role_Social_Desirability_and_Locus_of_Control](https://www.researchgate.net/publication/226142491_Predictors_of_Coping_wit_h_Work_Stress_The_Influences_of_Sex_Gender_Role_Social_Desirability_and_Locus_of_Control)
- Guerrero-Aragón, S. C., Madrid-Lobo, J. C., Rico-Salas, R. G., y Ro-
jas-Martínez, K. (2023). Habilidades para la vida y bienestar
psicológico en estudiantes de la salud en Bogotá DC, Colom-
bia, 2021. *Revista ciencia y cuidado*, 20(1), 9-21. [https://doi.
org/10.22463/17949831.3376](https://doi.org/10.22463/17949831.3376)

- Guichot, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*. 27(2), 45–70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Luque Vilca, O. M., Espinoza, N. B., Achahui Ugarte, V. E. y Gallejos Ramos, J. R.(2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al covid-19. *PURIQ*, 4(e200-e200), 1-10 <http://revistas.unah.edu.pe/index.php/puriq/article/view/200>
- Mangrulkar L, Whitman, Ch. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. USA: Organización Panamericana de la Salud. https://inpsiquiatria.inteliglobehttps://inpsiquiatria.inteliglobe-mex.com/portal/saludxmi/biblioteca/estres/010_Enfoque_Habilidades_paraLaVida.PDFmex.com/portal/saludxmi/biblioteca/estres/010_Enfoque_Habilidades_paraLaVida.PDF
- Mantilla, L. y Chahín, I. (2012). *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. EDEX. ISBN: 978-84-9726-662-8
- Organización Mundial de la Salud. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. World Health Organization.
- Parra Espitia, L. S. (2021). *Habilidades para la vida: Aproximaciones conceptuales*.
- Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/item.php?itemid=702>

- Pinto Aragón, E. E., Villa Navas, A. R. y Pinto Aragón, H. A. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 87-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28071845007>
- Quispe, A., Ortega, O. y Navarro, B. (2023). Las habilidades sociales en la vida universitaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, (7)29, 1387-1398. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v7n29/a25-1387-1398.pdf>
- Reyes N. y Trujillo P. (2020). Ansiedad, estrés e ira: el impacto del COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios. *Investigación & desarrollo*, 13(1), 6-14. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/dided/article/view/999/1610>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Acde Ediciones.
- Romero de Mereles, M. (2021). Comunicación asertiva en la formación profesional universitaria. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Campus
- Itapúa- unidad pedagógica San Ignacio Guazú 2019-2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5954-5971. ISN 2707-2207. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.733 p.5954
- Souto, M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira I Virgili. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/101525/Tesis.pdf?sequence=1>
- Stobie, T. (2022). *Student wellbeing*. *Cambridge Outlook*, 27, 28. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/472115-cambridge-outlookhttps://www.cambridgeinternational.org/Images/472115-cambridge-outlook-issue-28.pdf>

- Tarragona Sáez, M. (2016). El estudio científico del bienestar psicológico. En J. C. Gaxiola Romero y J. Palomar Lever, *El bienestar psicológico: una mirada desde Latinoamérica* (Vol. 1, p. 145). Universidad de Sonora; Qartuppi, S. de R.
- L. de C. V. <http://qartuppi.com/2016/BIENESTAR.pdf>
- UNICEF. (s.f.). Habilidades para la vida. Herramientas para el #BuenTrato y la prevención de la violencia.
<https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida>
<https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevención-de-la-violenciaherramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>
- Uribe, I. D., Gallo, L. E. y Fernández Vaz, A. (2017). Trazos de una educación hedonista. *Movimiento*, 23(1), 339-350. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/22247>

Los congresos académicos constituyen espacios fecundos para renovar y dinamizar la vida universitaria. Son tiempos privilegiados para pensar colectivamente, contrastar perspectivas y reconocer que el conocimiento se construye siempre en comunidad.

En este sentido, resulta fundamental valorar el papel de estos encuentros en la producción y circulación del conocimiento. Cuando investigadores, docentes, estudiantes y profesionales comparten sus reflexiones, metodologías y hallazgos, se democratiza el saber, se amplían los horizontes de comprensión y se consolidan comunidades epistémicas que enriquecen nuestro quehacer.

Los congresos se convierten así en espacios donde emergen nuevas preguntas, se afinan miradas y se proyectan futuros posibles para la investigación educativa.

