

ISSN digital: 2550-6854

# Runae

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Edición No. 10  
Enero-junio 2024







# Créditos

## Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

### Rectora

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

### Vicerrector de Formación

Graciela Urías Arbolaez, PhD.

### Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado

## Consejo de Editores

### Editor Jefe

#### Diego Cajas Quishpe, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

diego.cajas@unae.edu.ec

### Editor responsable

#### Mahly Martínez Jiménez, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

mahly.martinez@unae.edu.ec/ Responsable científico

### Editor adjunto

#### Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

sofia.calle@unae.edu.ec / Difusión científica

Directora de Publicaciones y Fomento Editorial

## Consejo Científico

#### Eduardo Emilio Fabara, PhD.

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa (ASEFIE), Ecuador

eduardo\_fabara2001@yahoo.com

#### Javier Murillo Torecilla, PhD.

Universidad Autónoma de Madrid, España.

javier.murillo@uam.es

#### Santiago Cueto, PhD.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú.

scueto@grade.org.pe

#### Leonardo Carvajal, PhD.

Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Venezuela.

carvajalsantana@gmail.com

#### Josefina Bárcenas López, PhD.

Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología, UNAM, México.

josefina.barcenas@icat.unam.mx

#### Linoel de Jesus Leal Ordoñez, PhD.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.

linoel.leal@ufms.br

#### Marisa Fazio, PhD.

Universidad Nacional del Cuyo, Argentina.

marisafazioasesorapedagogica@gmail.com

#### Veronica Chicaiza, PhD.

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.

ve.chicaiza@uta.edu.ec

## Comité de redacción

### Miguel Orozco, PhD.

Universidad Nacional de Educación.

miguel.orozco@unae.edu.ec

### Charly Valarezo Encalada, PhD.

Universidad Nacional de Educación

charly.valarezo@unaeedu.onmicrosoft.com

### Mireya Arias Palomeque, Mgt.

Universidad Nacional de Educación

mireya.arias@unae.edu.ec

### Roberto Ponce Cordero, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

roberto.ponce@unae.edu.ec

## Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

### Especialista de publicaciones

Tatiana León Alberca, Mtr.

### Diseñadora y diagramadora

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

### Ilustrador

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

### Corrector de estilo

Leonardo López Verdugo, Lcdo.

## Edición No. 10

Enero-junio, 2024

ISSN digital: 2550-6854

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE,

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Teléfonos: (593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

editorial@unae.edu.ec

runae@unae.edu.ec

Azogues - Ecuador

Copyright. Revista RUNAE 2022, Universidad Nacional de Educación. Se permite la reproducción total o parcial de esta revista citando la fuente.

Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

# Política Editorial

## 1. Enfoque y alcance

La Revista RUNAE es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal de la revista es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado del arte; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad semestral y se edita en versión electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma español, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

La revista RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

## 2. Gestión Editorial

La Revista Runae no establece ningún costo o APC's por procesos de recepción, evaluación o publicación de artículos científicos, sin excepciones.

### 2.1 Proceso de evaluación por pares

Los manuscritos originales aceptados serán examinados en dos etapas de revisión de calidad: la primera consiste en una evaluación mediante el formulario de análisis de pertinencia (ver formulario de revisión) realizado por los miembros del Comité Editorial Interno de la revista; este dictamen puede recomendar la aceptación directa del manuscrito o solicitar cambios que serán enviados a los autores para su contingente.

Una vez superado el primer filtro, el artículo continúa con la etapa de evaluación bajo el método "doble ciego externo", manteniéndose el anonimato tanto del autor como de los evaluadores. Las recomendaciones de los revisores pueden ser: Publicable sin modificaciones, con modificaciones menores, con modificaciones mayores o no publicable (ver formulario de revisión).

Por tratarse de una revista arbitrada, el Consejo Editorial aprueba su publicación en base al

concepto de pares especializados. La recepción de un documento no implica compromiso de publicación.

Tras el dictamen de los pares, el Comité Editorial evaluará las recomendaciones y decidirá si se procede o no a la publicación, resultado que será comunicado a los autores en el plazo máximo de cuatro meses, desde su ingreso a la plataforma de la Revista.

Si el artículo supera la segunda etapa de revisión por pares ciegos y posee el visto bueno del Editor Responsable, entrará en lista de espera para su corrección ortográfica, diagramación y publicación.

Los manuscritos se publican en las diferentes ediciones de la Revista, según orden de aprobación para su publicación y bajo el criterio del Comité Editorial.

## **2.2. Casos de controversia**

De existir situaciones no consideradas en el proceso editorial general de la publicación o casos de controversia, serán tratados en Consejo Editorial extraordinario para obtener una resolución y concretar la manera de proceder con todos los miembros implicados. Las decisiones tomadas en Consejo, es total responsabilidad de la Revista Runae y de quien se encuentre bajo el cargo de Editor Responsable de la publicación.

El dictamen de los evaluadores no es apelable, el detalle de todas las etapas del proceso editorial de la Revista Runae se encuentran disponibles [AQUÍ](#).

## **2.3 Frecuencia de publicación**

La Revista Runae publica 1 número cada año, de forma anual, en el mes de diciembre.

## **3. Política de acceso abierto**

La Revista Runae es una publicación de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores, que favorece la reutilización y el auto-archivado de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales. En este sentido, la revista cuenta con una Licencia Creative Commons 4.0 de Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual.

### **3.1 Derechos de autor**

Las obras que se publican en la Revista Runae están sujetas a los siguientes términos:

La Universidad Nacional de Educación, conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:

- a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial y URL).
- b. No se usen para fines comerciales u onerosos.
- c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

El texto completo, los metadatos y las citas de los artículos se pueden rastrear y acceder con permiso. Nuestra política social abierta permite además la legibilidad de los archivos y sus metadatos, propiciando la interoperabilidad bajo el protocolo OAI-PMH de open data y código abierto. Los archivos, tanto de las publicaciones completas, como su segmentación por artículos, se encuentran disponibles en PDF y el equipo editorial trabaja para incluir el formato ePub, XML JATS y HTML.

### **3.2 Derecho de los lectores**

Los contenidos de la Revista Runae se presentan en acceso abierto y los lectores tienen derecho de acceder a ellos de forma gratuita desde el momento de su publicación. Nuestra revista no solicita ningún cargo económico al lector.

### **3.3 Publicación almacenada por terceros**

La Revista Runae vela por la seguridad de sus documentos, por lo que sus artículos se almacenan en bases confiables de metadatos, tras su publicación.

## **4. Código de Ética**

Runae se adhiere a las normas de código de conductas del Committee on Publication Ethics (COPE), disponibles en: <http://publicationethics.org/resources/code-conduct>

## **5. Política antiplagio**

Todos los manuscritos recibidos por la Revista Runae, son inspeccionados de forma disciplinada en base a una política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para cumplir este cometido se utiliza el sistema Turnitin, que analiza los textos completos en búsqueda de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, con el propósito de que los trabajos sean inéditos y contribuyan a cumplir con los estándares de calidad editorial de producción científica.

## **6. Identificación de autoría**

Esta revista recomienda el uso del identificador digital persistente de ORCID<sup>®</sup> como sistema de normalización de autorías.

## **7. Archivar**

RUNAE utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de archivo distribuido entre bibliotecas colaboradoras, a las que permite crear archivos permanentes de la revista con fines de conservación y restauración.

## Análisis del ejercicio profesional docente desde la motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación en diferentes escuelas y colegios de Azuay y Cañar


### Analysis of teacher's professional role from intrinsic, extrinsic motivation and demotivation in different elementary and middle schools in Azuay and Cañar

Rivera Vásquez, Ariel; González Rivas, Diana

 **Ariel Rivera Vásquez**

arielriveragvasquez21@gmail.com

Escuela de Educación Básica Héroes de Verdeloma, Ecuador

 **Diana González Rivas** dianaalegon@gmail.com

Ministerio de Educación, Ecuador

#### Runae

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

ISSN: 2550-6846

ISSN-e: 2550-6854

Periodicidad: Semestral

núm. 10, 2024

runae@unae.edu.ec

Recepción: 10 Noviembre 2023

Aprobación: 08 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820001/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Generar conocimiento sobre la motivación dentro del campo pedagógico es necesario para mejorarlo. Así, la presente investigación tuvo la participación de 82 profesores de instituciones de los cantones Cuenca, Paute, Gualaceo, El Pan, Azogues y Biblián con el objetivo de analizar las diferencias entre los niveles motivacionales de docentes de Educación Básica y Bachillerato. Para ello, se instrumentó un abordaje mixto de investigación; se emplearon entrevistas y una prueba validada para medir la motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación. Tras estudiar los datos, mediante la prueba U Mann-Whitney, se comprobó diferencias en el grado de desmotivación y regulación introyectada de estos grupos. En lo referente a las entrevistas, los docentes concibieron a la motivación como la acción de alcanzar metas y objetivos. Los factores servicio, vocación y salario percibido fueron considerados positivos. Por el contrario, la falta de apoyo, injusticias y ciertas relaciones fueron estimados como negativos.

**Palabras clave:** motivación, intrínseca, extrínseca, diferencias, desmotivación.

**Abstract:** Generating knowledge about motivation within the pedagogical field is necessary to improve it. In this way, this research involved the participation of 82 teachers from institutions in the cantons of Cuenca, Paute, Gualaceo, El Pan, Azogues and Biblián with the objective of analyzing the differences between the motivational levels of Basic Education and Bachelor teachers. To achieve this, a mixed research approach was implemented; interviews and a validated test were used to measure intrinsic and extrinsic motivation and amotivation. After studying the data, using the Mann-Whitney U test, differences were found in the degree of amotivation and introjected regulation of these groups. Regarding the interviews, the teachers conceived motivation as the action of achieving goals and objectives. The factors service, vocation and salary received were considered positive. On the contrary, lack of support, injustices and certain relationships were estimated as negative.



**Keywords:** motivation, intrinsic, extrinsic, differences, demotivation.

## Introducción

La motivación, según Bohórquez *et al.* (2020) y Padovan (2020), implica diversos mecanismos de búsqueda de soluciones ante las diferentes necesidades que experimentan las personas en su vida cotidiana. Lo anterior se traduce en acciones y múltiples comportamientos de individuos que procuran cumplir ciertas exigencias, necesidades o anhelos. De esta forma, y a partir de esta definición, cabe preguntar sobre el alcance de los efectos que puede tener este constructo sobre las personas que integran los procesos educativos y formativos.

A propósito, como Bohórquez *et al.* (2020) indican, considerar las necesidades de los profesores, estudiantes, representantes legales y directivos de acuerdo con sus aspiraciones motivacionales es ineludible. Es más, el conocimiento de dichos procesos aporta un mejor entendimiento de las acciones y comportamientos asumidos; a la par, brinda información valiosa para la toma de decisiones, implementación de programas formativos y mejoramiento de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la comprensión de la psique de los involucrados.

Por tales razones, generar conocimiento sobre la motivación dentro del campo educativo presupone un esfuerzo conjunto de quienes realizan investigación, por lo que se pueden mencionar estudios científicos realizados con el objetivo de ahondar en la temática. Trabajos como los de Usán y Salavera (2018), por ejemplo, se concentran en los efectos que tiene la motivación en el desempeño estudiantil. En cambio, los de Franco (2021) posan su atención sobre el profesorado y cómo estos afectan los procesos didácticos.

Ante dichos planteamientos, este trabajo establece como objetivo general analizar los niveles motivacionales de 82 profesores de varias escuelas y colegios de la provincia de Cañar y Azuay. Por lo tanto, la problemática a resolver implementa la siguiente pregunta: ¿existen diferencias motivacionales entre los docentes de Educación Básica y Bachillerato? En otras palabras, en este estudio se buscan posibles diferencias significativas desde un abordaje holístico —percepciones e inferencia estadística—.

El contexto de investigación, por otro lado, se ubica en varios cantones del Azuay —Paute, Gualaceo, Cuenca y El Pan— y Cañar —Biblián y Azogues—. Los 82 participantes completaron un test validado que mide la motivación por enseñar y, además, compartieron sus opiniones sobre los aspectos que generan motivación en su desempeño profesional, así como aquellos que provocan lo contrario.

Por ende, el desarrollo de este trabajo se justifica por el abordaje contextualizado de la motivación docente dentro de estas dos provincias; porque, aunque exista literatura previa sobre la temática, esta pertenece a otras circunstancias y entornos. Asimismo, las investigaciones realizadas en estas dos provincias son insuficientes y escasas. Entonces, este estudio brinda una comprensión profunda del medio inmediato en el que se desempeñan los docentes.

En otro orden de cosas, los datos obtenidos permiten ser contrastados y comparados con futuras investigaciones, lo cual los convierte en un punto de partida para la generación de mayor conocimiento. Finalmente, con la información recopilada se pueden desarrollar futuros programas de intervención y fortalecimiento de los procesos motivacionales de los educadores a partir de empleo de saberes contextualizados apoyados en la inferencia estadística e interpretación de percepciones, opiniones y subjetividades.

## Marco teórico

### *¿Qué es la motivación?*

Este concepto se puede comprender como un constructo complejo perteneciente a la psique humana. Autores como Bohórquez *et al.* (2020), Ingsih *et al.* (2021), Olushola y Adewumi (2021) y Sulisyan *et al.* (2023) coinciden en que es un factor psicológico que impulsa a la persona y la dota con herramientas y capacidades para alcanzar un objetivo concreto. Además, ayuda a mantener dichos recursos en un período sostenido.

A su vez, los mecanismos motivacionales —desde un abordaje neurocientífico— están asociados con los procesos cerebrales de las personas; sobre todo, con la memoria de trabajo que afecta la toma de decisiones, resolución de problemas y comportamiento (Nieto *et al.*, 2021). En el caso de los educadores, en específico, esta tendría un efecto en el desempeño profesional, lo que, según Quiñónez y Farfán (2021), se manifestaría en su labor diaria.

La motivación, ya en un plano estudiantil, es una amalgama que trasciende las dimensiones cognitivas y emocionales, dado que fomenta actitudes y procesos educacionales de crecimiento en el alumnado (Santander y Schreiber, 2022). Esto se justifica, incluso, porque se cimenta en la atención de sus necesidades. En concomitancia, para Sánchez *et al.* (2021), el rol docente se puede comparar con una estructura de soporte que brinda andamiaje a aquella obra de construcción conocida como aprendizaje.

De último, Serafini y Cuenya (2020) caracterizan a la motivación dentro de dos procesos: intensidad y dirección. La primera puede entenderse como el nivel de interés que deposita un sujeto para alcanzar sus anhelos. La segunda representa el enfoque que se predispone para dicha meta. No obstante, las formas de estudio en las que pueden ser tratadas estas perspectivas varían según la teoría que los acoja. Por ello, en este trabajo se asume a la teoría de la autodeterminación como el eje vertebrador con el que se hará un acercamiento a la realidad estudiada.

### *La motivación y sus efectos en el rol docente*

El desempeño del docente abarca todas las actividades —planificadas o no— desarrolladas de manera consensuada para alcanzar cada uno de los objetivos trazados, manteniendo un nivel de calidad en cuanto a su profesionalismo (Donaire *et al.*, 2022; Rico y Ponce, 2022). En general, según el criterio de Sulisyan *et al.* (2023), las funciones de estos actantes están enmarcadas en la

enseñanza, educación, mentoría, entrenamiento y evaluación de los procesos educativos.

Por otra parte, Ingsih *et al.* (2021) sostiene que el rol del educador influye de manera determinante en el desarrollo y formación de los estudiantes. Sulisyan *et al.* (2023) y Effiyanti *et al.* (2023) van más allá y lo sitúan, más bien, como un modelo al cual los estudiantes pueden seguir como referente positivo en su desarrollo integral.

Pero ¿qué sucede con la motivación docente? Existen investigaciones que se han realizado en torno a este tema; por lo tanto, enseguida se referenciará —de manera breve— varios de ellos, tanto en contextos internacionales como en el local.

De primera mano, el estudio de Franco (2021), en un ámbito colombiano, por ejemplo, establece las categorías más influyentes en la motivación del profesorado. Así, devela que la motivación externa es la que predomina en el grupo docente. Luego, ubica la motivación intrínseca como otro factor significativo. Años antes, Camargo (2016) investigó la motivación en docentes universitarios en Colombia y concluyó que la motivación es un elemento que emplea el educador para sobreponerse ante diferentes problemáticas en su trabajo y, de esta manera, continuar satisfecho con su desempeño.

Desde una segunda arista, en la investigación de Seijas *et al.* (2020) se analiza el rol de la motivación docente en el desempeño estudiantil. Ahora, los hallazgos apuntan a una estrecha relación entre el nivel de motivación y el rendimiento académico de los aprendices. Roa y Fernández (2020), en relación a lo mencionado, exploran aquellos elementos que impiden que los docentes se sientan plenos en el ejercicio de sus funciones. Los autores concluyen que el 49 % de los mismos se encuentran desmotivados, principalmente, por la falta de apoyo gubernamental, las condiciones de trabajo poco favorables y el creciente desinterés de los discentes.

Otro estudio similar se llevó a cabo en Perú, donde Cuba *et al.* (2021) compararon los niveles motivacionales de 98 profesores de 3 instituciones distintas. La conclusión fue que no existen diferencias significativas; esto quiere decir que el nivel de interés para desempeñar la labor formativa es constante en todos los involucrados.

En otro orden de cosas, existe información de estudios que se han realizado en el contexto ecuatoriano; no obstante, hay que recalcar que la información es limitada. Pero, de todas formas, se las incluye ya que son relevantes para esta investigación.

De inicio, en el estudio de Macías (2018) se expuso la relación entre las variables *motivación* y *calidad educativa* mediante la participación de 40 docentes en un centro educativo de la ciudad de Guayaquil. Tras correlacionar la motivación y calidad educativa se concluyó que un docente motivado influye en el rendimiento académico del alumnado. Anangonó (2021), por su lado, analizó el vínculo entre motivación y condiciones laborales. Para ello, empleó técnicas estadísticas de correlación y, como resultado, obtuvo que la motivación (extrínseca o intrínseca) está asociada significativamente a las condiciones de trabajo del profesor.

En esta misma línea de pensamiento, Ortega-Auquilla *et al.* (2020) buscaron comprender las motivaciones por las que aprenden inglés los estudiantes de

idiomas. El resultado demostró que el factor clave fue la motivación extrínseca, pues presupone metas como salarios dignos, viajes o estudios de posgrado. Además, estos autores involucraron el rol del docente como un elemento sustancial para la motivación de los estudiantes.

### *Teoría de la autodeterminación*

La teoría de la autodeterminación estudia el aspecto motivacional de las personas. Para Delgado *et al.* (2021) y Manzano (2022), es un macrosistema que analiza el comportamiento y personalidad de los individuos dentro de los contextos sociales específicos en los que se desarrollan. De hecho, se centra en el grado en el que dichos comportamientos son determinados por la propia voluntad de los sujetos.

Conforme con los aportes de Domínguez *et al.* (2021), la teoría de la autodeterminación posee un carácter universal sobre la motivación, pues busca comprender el comportamiento de los sujetos con independencia de los distintos contextos de desempeño. Por ende, en el campo educativo esta teoría genera entendimiento de los aspectos motivacionales de las personas que forman parte del mismo.

Por último, esta teoría analiza los niveles motivacionales a partir de tres dimensiones: motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación (Yang, 2021). Estos elementos conforman una tríada que puede variar en cada sujeto, caracterizándolos y orientándolos hacia algún tipo en particular. A continuación, se los describe.

### *Motivación interna*

Algunos autores (Abós, 2016; Olushola y Adewumi, 2021; Yang, 2021; Albor y Rodríguez, 2022) definen la noción *motivación interna* como aquel tipo de interés que no se encuentra afectado —ni mucho menos determinado— por factores que se encuentran fuera de la persona. Esto, en un contexto formativo, por ejemplo, refiere a que un docente no se motiva por cuestiones económicas, regalos o algún tipo de recompensa que no sea la propia satisfacción que proporciona su labor y ganas de seguir y mejorar.

Por su parte, Olushola y Adewumi (2021) resaltan la importancia de la motivación interna dentro del ámbito laboral de los educadores. Por esta razón, concluyen que un docente que refleje niveles altos de este tipo de motivación es proclive a tener confianza en su labor profesional y creer en sus habilidades, alcanzando desempeños exitosos en sus acciones. Por otra parte, la motivación interna tiene efectos duraderos de largo plazo, lo que la diferencia de la motivación externa cuyos efectos son de corta duración.

### *Motivación externa*

La motivación externa, según Olushola y Adewumi (2021), se define como aquella que conduce a un individuo a realizar una actividad con el objetivo de cumplirla o alcanzar incentivos como incremento de salario, bonos o

retribuciones económicas. Además, se centra, sobre todo, en elementos que reposan fuera del individuo.

Según Botella y Ramos (2019), la misma se subdivide en cuatro abordajes: regulación externa, introyectada, identificada e integrada. La primera se implica en acciones destinadas a satisfacer contingencias externas. La segunda tiene que ver con requerimientos autoimpuestos por el sujeto que trata de evadir sensaciones de ansiedad y culpa o mejorar la autoestima. La tercera se enfoca en el reconocimiento del valor de una acción. La última es el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada y se orienta a la conducta y congruencia de esta con los valores y necesidades personales del individuo (Yang, 2021).

### *Desmotivación*

La desmotivación, como mencionan Rodríguez et al. (2020), Trigueros et al. (2020) y Yang (2021), representa la falta completa de interés sobre la actividad que se desempeña. Desde otra perspectiva, este concepto comprende la ausencia de razones que impulsen al individuo a mantener su acción sostenida en el tiempo.

## **Materiales y métodos**

### *Tipo de estudio*

El proceso educativo está compuesto de varios elementos que lo complejizan. Por tal motivo, las investigaciones se enfocan en el empleo de múltiples causas epistemológicas para contribuir con el desarrollo del conocimiento. En otras palabras, y con base en el objetivo de investigación que busca ahondar en los procesos motivacionales de los educadores, es imperativo generar abordajes que complementen un estudio de mayor impacto, por lo cual se ha optado por un enfoque mixto de investigación.

Ahora, los enfoques cualitativo y cuantitativo parten de principios filosóficos divergentes u opuestos. Sin embargo, como señalan Rodas y Santillán (2019), no existe un compromiso ni regla que impida que los mismos se complementen acorde con las necesidades de la investigación. Muñoz (2013) y García y Lena (2019), de hecho, defienden la complementariedad de ambos enfoques, donde lo cuantitativo brinda mayor rigurosidad a través de valores que pueden ser contrastables y replicables, mientras que lo cualitativo da un abordaje de índole comprensivo sobre las razones y circunstancias que conducen a un suceso. Por lo tanto, como Hernández y Mendoza (2018) plantean, los datos recolectados pueden ser numéricos, verbales o visuales.

### *Participantes*

Este estudio se implementó en 14 instituciones educativas, en las cuales se tuvo la participación de 82 docentes. La muestra, a su vez, se dividió en dos secciones: 41 de ellos imparten clases en los niveles de Educación Básica como Preparatoria, Elemental y Media; los otros 41 laboran en los niveles Básica

Superior y Bachillerato. Es preciso mencionar que dichas instituciones están ubicadas en las provincias de Cañar y Azuay.

Los participantes de este proyecto cuentan con períodos de experiencia que oscilan entre 11 meses hasta 34 años de servicio profesional. El rango etario se sitúa entre los 23 y 58 años. De este total, 32 de ellos son de género masculino y 50 femenino.

### *Materiales, instrumentos y análisis*

En primera instancia, se empleó la escala de la motivación por la enseñanza; misma que es un instrumento validado por Abós (2016), quien además es su creador. Esta escala está diseñada específicamente para conocer el interés de los educadores a partir de la teoría de la autodeterminación que fue previamente abordada en el apartado “Marco teórico”. Bajo esta teoría, la escala se compone de 19 ítems que ahondan en la motivación intrínseca y extrínseca. Además, cada uno mide los procesos motivacionales conforme a una escala de Likert que va desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*).

El análisis de la misma requiere del uso de estadística inferencial mediante el empleo de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Esta prueba, tal como lo plantea Martínez *et al.* (2014) permite comparar dos grupos diferentes y requiere que el nivel de medida de la variable dependiente sea ordinal y no esté sujeta del cumplimiento de supuestos como igualdad de varianzas, normalidad e independencia.

Para aclarar este tema, vale establecer las dos variables de estudio, donde la variable *independiente* es el tipo de cargo que ocupa el profesor (Educación Básica o Bachillerato) y la variable *dependiente* es la motivación que tienen por educar. Como el nivel de medida de esta última (motivación) está determinada en la escala de Likert, se entiende que se trata de una medida ordinal donde 1 representa un nivel nulo de aceptación y 5 el nivel más alto. Finalmente cabe plantear las dos hipótesis a comprobar ( $H_0$ . o hipótesis nula y  $H_1$ . como la hipótesis alternativa).

- La  $H_0$ : no existe diferencia significativa entre las medianas de la motivación de profesores de Educación Básica y Bachillerato.

- La  $H_1$ : existen diferencias significativas entre las medianas de la motivación de profesores de Educación Básica y Bachillerato.

La forma en la que se aplicaron las escalas fue presencial y virtual. En la primera, los encuestados recibieron una hoja con la escala a ser resuelta y, luego de ello, se les preguntó sobre los elementos dentro de su práctica que provocan el aumento, así como la disminución de la motivación. De manera virtual, se empleó la herramienta Google Forms para recabar datos.

Posteriormente, la información ingresada se tabuló en dos grupos (profesores de Educación Básica y profesores de Bachillerato). Al mismo tiempo, se respetó las valoraciones conforme con la escala de Likert. Finalmente, se empleó un *software* de análisis estadístico cuantitativo —con la respectiva licencia de uso— para llevar a cabo el estudio de datos aplicando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

En cuanto a la dimensión cualitativa, se elaboraron tres preguntas abiertas con el afán de conocer las percepciones de los educadores. La primera pregunta

hizo referencia a cómo ellos conciben el término *motivación*. La segunda procuró conocer las circunstancias que genera mayor motivación en ellos. La última ahondó en aspectos que los desmotivan.

Estas preguntas, de manera general, se encasillaron en el campo de la entrevista que, según Simons (2011), permite el intercambio discursivo, el cual tiene de forma intrínseca un sentido y objetivo predefinido. De esta manera, fue posible entender las razones y narrativas que acompañan a los educadores en cuanto a su ejercicio profesional desde la motivación.

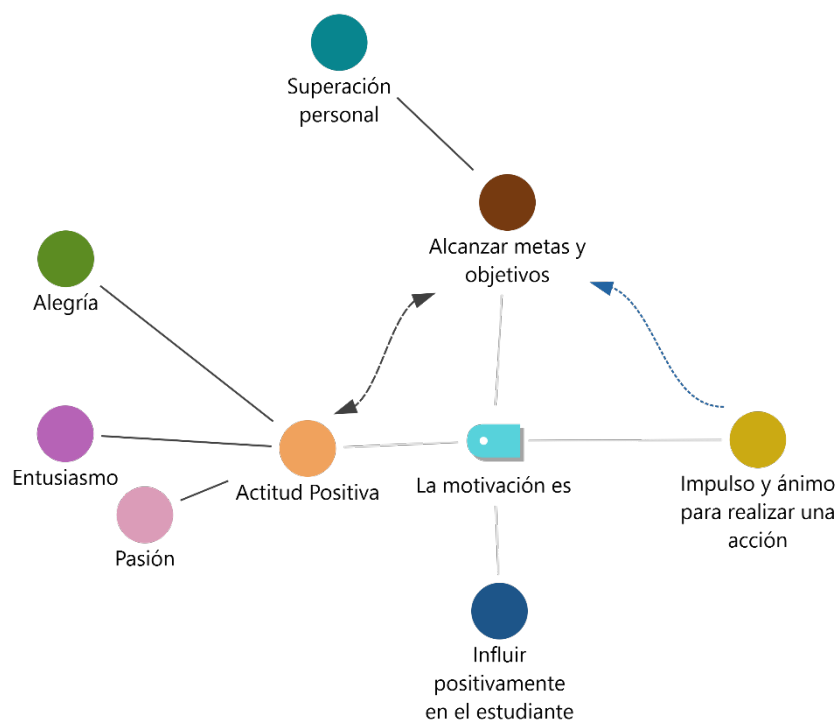
Para concluir, el análisis de los relatos y opiniones alcanzados involucró los diferentes aportes de los participantes y los complementó para obtener un resultado significativo de mayor validez. Para dicha tarea se implementó un *software* de análisis cualitativo el cual facilitó el estudio de las transcripciones de las entrevistas, así como la creación de redes semánticas de ideas.

## Resultados y discusión

### *Resultados*

Como se mencionó, tras el análisis de datos derivados a un abordaje cualitativo y cuantitativo se plantea los siguientes hallazgos como los más representativos. Cabe acotar que, al tratarse de una muestra de más de 80 individuos, los resultados aquí alcanzados pueden generalizarse a la población estudiada; todo esto en concordancia con el teorema del límite central, en lo referente al aspecto cuantitativo (Martínez *et al.*, 2014). Finalmente, el grupo de participantes fue seleccionado aleatoriamente y su participación fue libre y voluntaria.

En primera instancia hay que develar las principales opiniones vertidas en cuanto a sus percepciones sobre la motivación dentro de los límites profesionales. La primera pregunta hace referencia a lo que definen como motivación, por lo que en la Figura 1 se resume los patrones de respuesta.



**Figura 1**  
¿Qué es la motivación?  
Fuente: elaboración propia

Como se ve en la Figura 1, las respuestas de los participantes fueron varias. No obstante, se marcaron algunas intervenciones repetitivas; por ejemplo: la motivación es un medio para alcanzar metas y objetivos propuestos. Aunque, se pudieron recolectar las siguientes de manera textual a partir de la pregunta sobre la motivación: “acciones y energía para alcanzar una meta propuesta”, “alcanzar mis propósitos” y “cumplir con nuestros objetivos”.

Ahora bien, cumplir metas está ligado con la superación personal y actitud positiva. Esto se puede constatar en los extractos que se presentan a continuación: “actitud positiva que tengo al momento de cumplir un objetivo o una meta”, “actitudes positivas que permite alcanzar metas” y “es sentirse capaz de alcanzar todo lo que uno se propone, es decir, tener siempre buenas energías tanto internas como externas para la superación personal”.

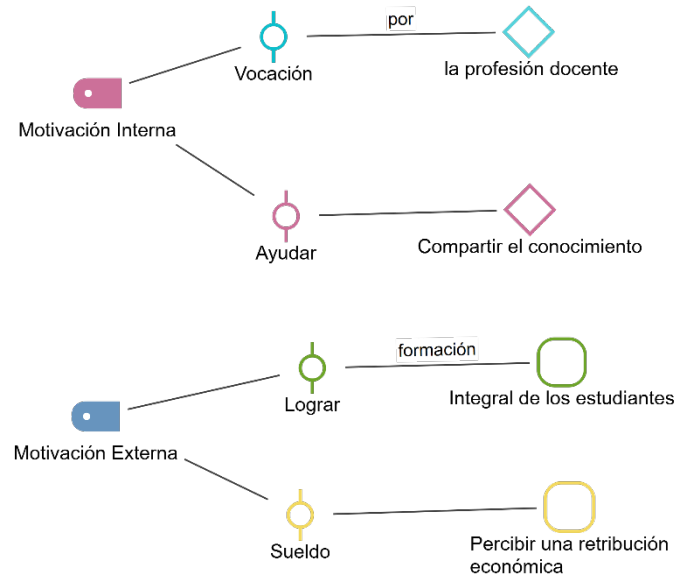
Desde otro enfoque, la motivación se concibe como el impulso inicial que permite desarrollar una tarea deseada. Desde las intervenciones de los entrevistados, por ejemplo, este término se puede definir como “algo que anima para que una persona realice una acción” y “es una fuerza que te impulsa a la toma de acciones”. Tal como se observa, motivar implica iniciar una serie de acciones en la búsqueda de un objetivo.

Para otros, la motivación va más allá de la propia satisfacción y se ciñe a la influencia que se puede tener en los estudiantes. “Mantenerse conectado con los estudiantes”, “despertar en la curiosidad y voluntad para aprender en los estudiantes”, “que el estudiante tenga interés en el aprendizaje evitando el aburrimiento” y “motivar es incentivar” son algunas consideraciones vinculadas. Asimismo, convergen otros términos como *entusiasmo*, *alegría* y *pasión*. En



resumen, estas ideas permiten situar a este concepto dentro de un encuadre en donde se lo establece como un elemento positivo para las personas.

Por otro lado, en el análisis de la segunda pregunta abierta (ver Figura 2) los educadores respondieron qué era aquello que los motivaba para realizar su labor profesional. A propósito, si se examina de cerca —y se realiza una clasificación de los procesos motivacionales como intrínsecos y extrínsecos— hay que enfocar con detenimiento la siguiente figura:



**Figura 2**

¿Qué es lo que más le motiva en su profesión docente?

*Fuente: elaboración propia*

De acuerdo con lo establecido en la figura anterior, lo que más motiva a una parte de los educadores permanece dentro de la dimensión *intrínseca*. En específico, sobresalen dos elementos: gusto por ejercer la docencia (vocación) y deseo de servir a los demás.

En lo referente al primero, es posible citar los siguientes extractos de las respuestas: “el amor y pasión por lo que realizo”, “es mi vocación y cuando uno está comprometido hay gusto con su trabajo; incluso, es más fácil motivarse”, “el cariño a mi profesión”, “amor”, “educación”, “vocación” y “la satisfacción de cumplir”. Tal como se retrata, existe una clara inclinación y satisfacción por la práctica de la docencia.

Frente a esto, existe otro grupo de educadores que se sienten realizados a partir del servicio que dan a los discentes. Enseguida, se nominan algunas respuestas para fundamentar este punto: “la motivación de los docentes está en su servicio”, “servicio a los demás”, “compartir conocimientos y aprender de los demás”, “poder guiar y enseñar”, y “poder sembrar conocimiento y habilidades para dejar huella en los estudiantes”. En síntesis, las respuestas muestran que desempeño docente se fundamenta en el servicio a los demás.

En cuanto a la información sobre motivación externa, se pueden subclasificar dentro de la remuneración económica (sueldo) y formación del estudiantado. El segundo, sobre todo, encaja con la motivación externa pues los docentes dicen sentirse plenamente motivados cuando sus aprendices logran estudiar y alcanzar

títulos o mejores condiciones de vida. Esto, sin duda, se proyecta por fuera del individuo que dice estar motivado.

De esta forma, la motivación experimentada por los educadores a partir de apoyo al alumnado es significativa. En esta línea, por ejemplo, se pueden mencionar algunos extractos como “formar grandes seres humanos”, “lo que más me motiva es la superación de mis estudiantes” y “los estudiantes alcanzan un crecimiento intelectual y personal”. La labor que desempeñan los educadores, en este tenor, los sitúa en estas instancias donde sus niveles de motivación están acentuados en factores externos.

En cuanto a la motivación externa determinada por el salario, está claro que la remuneración —de forma general— es el medio por el cual las personas sobreviven y, justamente, es esta necesidad que impulsa al sujeto a desempeñarse en un cargo. En relación con el objeto de estudio, esta carga de interés ayuda a ejecutar la práctica pedagógica. Así, las respuestas obtenidas fueron cortas: “lo que me motiva es el salario”, “la economía” y “el sueldo”. Esto, aunque breve, representa que el salario es una condición de subsistencia.

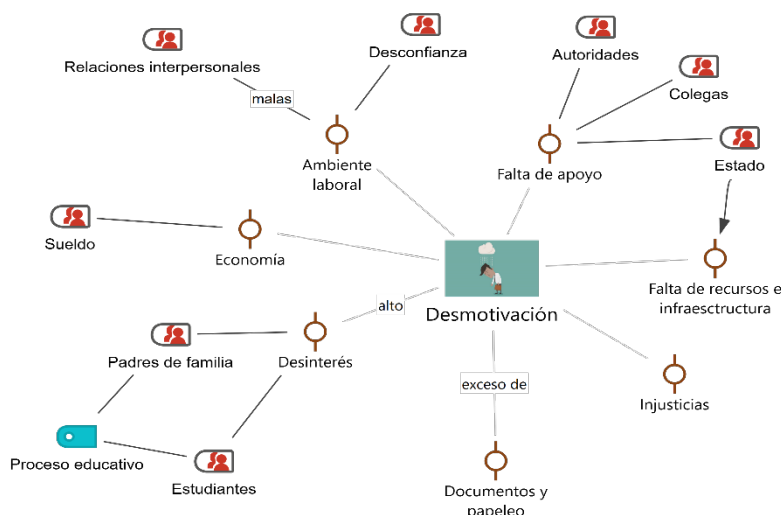


Figura 3

¿Qué es lo que más le desmotiva en su profesión docente?

Fuente: elaboración propia

La Figura 3 resume la complejidad de respuestas en cuanto a los factores que provocan desmotivación en los participantes. Una de las primeras causas tiene relación con el ambiente laboral, puesto que, en algunos casos, se habla de relaciones interpersonales en las que no existe afinidad y confianza, lo que desencadena conflictos entre colegas. Por esta razón, las respuestas fueron: “la desconfianza que existe entre los docentes”; “el mal ambiente laboral”, “el ambiente laboral con algunos compañeros” y “las malas relaciones”.

A lo anterior se asocia, asimismo, la falta de apoyo por parte de tres entes: directivos, compañeros y gobierno. Cabe aclarar, en este punto, que los mencionados no se encuentran presentes de manera simultánea en las instituciones participantes. A pesar de ello, las respuestas glosadas fueron “la falta de apoyo de las autoridades”, “no recibir colaboración de los compañeros docentes” y “la falta de compañerismo entre docentes”.

Otras intervenciones significativas se nominan a continuación: “la infraestructura, falta de recursos y el desinterés estatal” y “lo que más me desmotivaría sería la sensación de no poder llegar a los estudiantes, ya sea por falta de recursos, apoyo o comprensión recíproca”. El estado, como se evidencia, juega un papel preponderante en la motivación docente y el acceso a recursos. No obstante, hay una realidad que debería ser estudiada a profundidad en cuanto a los recursos asignados para el educador.

Por otro lado, los entrevistados mencionan el término *injusticia* como elemento clave en la desmotivación. Por ello, se explican las respuestas: “la injusticia y la falta de comunicación”, “las injusticias entre miembros del mismo colegio”, “el favoritismo”, “las cosas injustas” y “las injusticias”. Al parecer, se observa que dentro de las instituciones los actos considerados *injustos* desgastan la motivación de los educadores.

En otro orden de cosas, el papeleo y los procesos burocráticos son aspectos que se consideran desmotivadores, en la medida que el cuerpo docente los contempla como carga. Algunas intervenciones indican: “llenar y hacer documentos que están fuera de lo pedagógico”, “realizar y presentar mucha documentación y varias actividades del rol del docente que casi no alcanza el tiempo”, “el montón de papeles y requisitos que se deben cumplir hoy en día como docente y quedando escaso tiempo” y “realizar varios trámites y papeleos burocráticos”. En síntesis, el educador siente que la burocracia le impide aprovechar el tiempo que emplearía en la formación del estudiantado.

Otro aspecto importante a analizar es la despreocupación de los padres de familia por la educación de sus hijos y, de estos últimos, por su autoformación. A continuación, se nominan algunas respuestas: “el poco interés de algunos padres de familia”, “cuando no hay apoyo necesario de los padres de familia”, “la falta de compromiso de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos”, “la falta de compromiso de estudiantes y padres de familia” y “la falta de empeño de los estudiantes”.

Finalmente, el último elemento de esta lista es el tema económico. En las respuestas obtenidas se menciona “el sueldo”, “el salario”, “el sueldo que gano”; lo que supone que la remuneración percibida no es suficiente y, por ende, se entiende que el trabajo de docencia es precario.

Ahora bien, desde un enfoque cuantitativo, se realizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (ver Tabla 1) con relación a los 19 ítems que conformaban el test aplicado a la población de estudio. En esta se analizó la motivación intrínseca y extrínseca en tres formas: regulación identificada, introyectada y externa; así como también la desmotivación.

**Tabla 1**

Resultado del contraste no paramétrico para 2 grupos regulación introyectada

Profes. ident.	N.º	Rango promedio	Suma de rangos
Profesores Educación Básica	41	35.11	1439.50
Profesores Bachillerato	41	47.89	1963.50
Total	82		
U de Mann-Whitney	578.500		
W de Wilcoxon	1439.500		
Z	-2.498		
Sig. asintótica (bilateral)	.013		

Fuente: elaboración propia

Tras contrastar los datos, se puede mencionar que no existen diferencias en cuanto a niveles de motivación interna e identificada. No obstante, en las categorías restantes se establecen resultados relevantes.

En la Tabla 1, el contraste U de Mann-Whitney mostró una diferencia estadísticamente significativa con relación a los dos grupos de profesores en cuanto a la motivación introyectada  $Z = -2.498$ ,  $p = .013$  (bilateral). Es decir, uno de los grupos busca evadir sensaciones de ansiedad o mejorar su autoestima a partir de la práctica profesional docente en mayor medida que el otro grupo.

El rango promedio de los profesores de Educación Básica es de 35.11 y el de los de Bachillerato es 47.89, pues —aunque no se haya hecho un contraste unilateral— es plausible indicar una posible superioridad de los docentes de colegio.

En cuanto al tamaño del efecto, en términos de correlación, tal como se observa en la ecuación 1 ( $r = z/\sqrt{n}$ ) se obtiene como resultado .28. Eso se podría considerar como un alcance pequeño en la población estudiada, dado que a partir del 100% de los casos existentes se observaría que un 28% mostraría esta diferencia significativa de la motivación introyectada.

**Tabla 2**

Resultado del contraste no paramétrico para 2 grupos desmotivación

Profes. ident.	N.º	Rango promedio	Suma de rangos
Profesores Educación Básica	41	35.22	1444.00
Profesores Bachillerato	41	47.78	1959.00
Total	82		
U de Mann-Whitney	583.000		
W de Wilcoxon	1444.000		
Z	-2.668		
Sig. asintótica (bilateral)	.008		

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2, por su lado, se observa una diferencia estadísticamente significativa en las valoraciones hechas por los dos grupos de profesores sobre la desmotivación. En términos de ecuaciones, esto corresponde a  $Z = -2.668$ ,  $p = .008$  (bilateral). El rango promedio de los pedagogos de Educación Básica es de 35.22 y de Bachillerato es 47.78. Todo ello, significa que uno de los grupos se encuentra motivado en menor medida que otro. Pues bien, este tema debería ser estudiado con mayor profundidad para establecer superioridad de un grupo frente a otro.

El tamaño del efecto —en términos de correlación— da como resultado .29; siendo un impacto mediano en la población. Es decir, que en un 29 % de la población docente existen diferencias en cuanto a desmotivación, respecto a los dos grupos analizados.

Además, cabe destacar que, en la regulación externa, el valor es de .053; lo que demuestra que está bastante próximo a la zona de rechazo. De esta manera, abre la posibilidad de un contraste estadísticamente significativo, por lo que se sugiere que se realicen más investigaciones que corroboren estos datos. En la Tabla 3, en específico, se puede visualizar dicha inferencia.

**Tabla 3**

Resultado del contraste no paramétrico para 2 grupos regulación externa

Profes. ident.	N.º	Rango promedio	Suma de rangos
Profesores Educación Básica	41	36.59	1500.00
Profesores Bachillerato	41	46.41	1903.00
Total	82		
U de Mann-Whitney	639.000		
W de Wilcoxon	1500.000		
Z	-1.939		
Sig. asintótica(bilateral)	.053		

Fuente: elaboración propia

### Discusión

En retrospectiva, los docentes entrevistados conciben a la motivación como el impulso necesario para el cumplimiento de metas y objetivos trazados. Este postulado concuerda directamente con lo que establecen Padovan (2020), Bohórquez et al. (2020), Insih et al. (2021), Olushola y Adewumi (2021) y Sulisyan et al. (2023).

Por otra parte, surge también el término *actitud e influencia positiva*. Autores como Carrillo et al. (2009) y Naranjo (2010) relacionan el proceso motivacional y la actitud positiva como medios para el aprendizaje. No obstante, en este estudio se enmarca a la segunda como un subdimensión de los procesos motivacionales. Además, la influencia positiva en el estudiantado se corrobora gracias a los

trabajos realizados por Macías (2018), Hondoy (2020) y Seijas *et al.* (2020), quienes concluyen que la motivación del educador influye —de manera positiva o negativa— el desempeño de los discentes.

En lo referente a motivación interna, se vinculó con la vocación docente; esto, según los aportes de Olushola y Adewumi (2021), sostiene que los educadores que se muestran con niveles altos de motivación para desempeñar procesos de formación demuestran autoconfianza en lo que realizan. Por lo tanto, aunque en este trabajo no se abordó la confianza como tema de estudio, se podría estudiar la correlación de estos dos elementos para apoyar o refutar dicha afirmación.

Compartir el conocimiento con la comunidad es otra de las razones por las que se genera motivación intrínseca en los educadores. Frente a esto se puede concordar con lo establecido por Martín *et al.* (2009), en cuyo estudio explican que los trabajadores que comparten su conocimiento con eficacia se encuentran motivados de manera intrínseca.

En cuanto a la motivación externa, se puede mencionar que esta guarda relación con el tema económico (salario) conforme lo expresan los docentes entrevistados. Asimismo, concuerda con la investigación efectuada por Ortega-Aquilla *et al.* (2020) y los aportes de Olushola y Adewumi (2021), donde se explica que uno de los factores que motiva a los docentes es la remuneración salarial.

La motivación —según Anangón (2021)— está ligada a las condiciones laborales en las que se desempeña el educador. Por lo tanto, las relaciones laborales disruptivas, como se evidenció en este trabajo, son motivos o causas que conducen a la desmotivación.

Otra causa para la falta de interés en la labor docente es el poco apoyo por parte de los compañeros, autoridades, padres de familia, estudiantes y gobierno. Con relación a este último, la ausencia de infraestructura y recursos son factores clave para entender el abandono estatal a los procesos de formación y motivación del profesorado. Esto ya se mencionó en el estudio de Roa y Fernández (2020) que exponía que el 49 % de sus participantes están desmotivados por la falta de apoyo percibida.

En punto, incluso, se abordan las injusticias como referentes de la desmotivación entre los educadores. Se menciona, en concomitancia, que estos actos desencadenan sensaciones que desmotivan el trabajo. Este hecho se defiende a partir de las investigaciones implementadas por Sánchez (2009).

Finalmente, en cuanto a las diferencias significativas halladas dentro de la motivación introyectada y desmotivación en los docentes de Educación Básica y Bachillerato, se establece un claro contraste con estudios de igual índole. Por ejemplo, Cuba *et al.* (2021) exponen, en una muestra de tamaño similar a la de este trabajo, que no hay diferencias significativas. Por el contrario, esta investigación sí establece diferencias en la motivación introyectada y desmotivación. Este contraste posibilita un campo de estudio aún por agotar.

## Conclusiones

Al principio de la investigación se propuso, como objetivo general, analizar diferencias significativas entre un grupo de profesores de Educación Básica frente a otro de Bachillerato. Esta búsqueda se nutrió del enfoque cualitativo que

conjuga las opiniones, conocimiento y definiciones de los docentes sobre el término *motivación* y lo que experimentan dentro de su práctica profesional. Ante esto, es plausible afirmar el que se cumplieron los esquemas planificados y fruto de ello se presentan las siguientes conclusiones.

De primera mano, las percepciones de los pedagogos vinculan a la motivación con aspectos positivos como alegría, entusiasmo y pasión. Además, los impulsa a trabajar para lograr sus objetivos, lo que les atribuye una sensación de autorrealización. Este efecto no solo se limita a su parte interna, sino lo extrapolan a la influencia —en este caso positiva— que pueden tener en sus estudiantes.

Lo anterior los motiva intrínsecamente a desempeñarse con vocación y servicio. En cuanto al primer factor, los entrevistados sienten que su labor como educadores es un fin en sí mismo y en el cual se encuentra la motivación. El segundo elemento, por su lado, puede entenderse como la predisposición para compartir el conocimiento con sus estudiantes. La motivación extrínseca, en otro orden de cosas, obedece a la remuneración económica de la que dependen para subsistir y cubrir sus necesidades básicas.

Ahora bien, la respuesta a si existen diferencias entre educadores es afirmativa. Aunque, tras comparar la motivación extrínseca, los tres tipos de motivación externa y la desmotivación se puede concluir que esta y la regulación identificada se muestran similares en ambos grupos. Sin embargo, al aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney se establecieron diferencias significativas entre la regulación introyectada y la desmotivación.

En cuanto a la regulación introyectada, el . valor es menor que el nivel de significancia ( $.013 < .05$ ). Por lo tanto, hay una diferencia sustancial y se asume que uno de los grupos refleja mayor inclinación para cumplir con exigencias autoimpuestas evitando, de esta forma, ciertas sanciones o sentimientos de culpa dentro de su desempeño profesional. Al analizar el tamaño del efecto de esta diferencia, se concluye que está presente en un 28 % de la población del profesorado, lo cual se aproxima a un tamaño mediano de impacto.

En los niveles de desmotivación analizados, se obtuvo que el . valor es menor que el nivel de significancia ( $.008 < .05$ ), lo que demuestra que un grupo de docentes presenta un mayor grado de desmotivación comparado al otro grupo. El tamaño del efecto apunta que un 29 % de esta diferencia se encuentra en la población de docentes, lo que se traduce en un efecto mediano. Por otra parte, la regulación externa presenta un valor bastante próximo a la zona de rechazo ( $.053$ ); entonces, se plantea esta incógnita para futuras investigaciones donde se pueda refutar o apoyar la idea de mantener la hipótesis nula.

En síntesis, entre los grupos estudiados existe uno que posee niveles de motivación más bajos con relación al otro. Esto, precisamente, es el punto de inicio de más investigaciones. Además, entre estos conjuntos de participantes se observa que uno ostenta la tendencia hacia la motivación introyectada, lo que significaría demandas y exigencias autoimpuestas por los involucrados. Finalmente, este fenómeno se observaría en unos porcentajes cercanos al 30 % dentro de la población docente de Azuay y Cañar.

En cuanto a las limitaciones que se presentan en este estudio, figura la imposibilidad de extenderla a más docentes. Aunque, con esta muestra se puede hacer una inferencia poblacional. En todo caso, sería interesante usar una mayor

cantidad de participantes para corroborar las dudas que existen en torno a la regulación externa.

De la misma forma, se podrían hacer entrevistas a profundidad con un nivel de significativo de distención y aplicarlas a docentes de otras localidades de estas dos provincias para tener una muestra mucho más heterogénea y un resultado profundo.

Para concluir, es meritorio aclarar que, a pesar de que se descubrieron diferencias significativas de la desmotivación y regulación introyectada de estos dos grupos, no se afirma que grupo en específico es mejor. Por el contrario, solo un abordaje de mayor énfasis podría determinarlo; aunque este trabajo da indicios sobre los grupos aventajados.

## Referencias bibliográficas

- Abós, A. (2016). *Validación de una Escala de Motivación por la Enseñanza en el Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis de maestría, Universidad de Zaragoza]. Repositorio de la Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/57990?ln=es>
- Albor, L. y Rodríguez, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Eleuthera*, 24(1), 56-85. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4>
- Anangón, K. (2021). *Motivación académica y las condiciones laborales docentes durante el trabajo remoto en la UE Matilde Hidalgo de Procel Santo Domingo, Ecuador, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20500.12692/59961/Anangon%c3%b3\\_CKG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20500.12692/59961/Anangon%c3%b3_CKG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bohórquez, E., Pérez, M., Caiche, W. y Benavides Rodríguez, A. (2020). La motivación y el desempeño laboral: el capital humano como factor clave en una organización. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 385-390. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n3/2218-3620-rus-12-03-385.pdf>
- Botella, A. y Ramos, P. (2020). Motivación y aprendizaje basado en proyectos: una investigación-acción en Educación Secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 295-320. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7603001>
- Camargo, D. (2016). Motivación de la labor docente: un estudio de caso de dos programas de contaduría pública en Bogotá. *Cuadernos de Contabilidad*, 17(44), 421-448. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc17-44.mlde>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 2(4), 20-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Cuba, S., Saavedra, N., Vásquez, G. y Vilchez, C. (2021). Estudio descriptivo comparativo de motivación laboral docente en tres instituciones educativas de Chincheros. Apurímac, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1-16. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1837](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1837)
- Delgado, M., García, J., Téllez, A. y Zamarripa, J. (2021). Teoría de la Autodeterminación. Una perspectiva teórica para el estudio del trabajo social. *Realidades Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano*, 11(2), 9-22. <https://realidades.uanl.mx/index.php/realidades/article/view/141>



- Domínguez, D., Gene, J., González, R. y Pérez, C. (2021). Análisis del grado de motivación en el área de Educación Física relación con la teoría de la autodeterminación en período post COVID-19. *Calidad de Vida y Salud*, 14(2), 33-44. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/355>
- Donaire, C., Castillo, J. y Manso, J. (2022). La profesión docente en los discursos de la Unesco, la OCDE y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 17-37. <https://doi.org/10.35362/rie9015350>
- Effiyanti, T., Sukirno, S., Widihastuti, W. y Retnawati, H. (2023). Confirming the effect of motivation on teacher performance in elementary school: a meta-analysis. *TEM Journal*, 12(1), 519-528. <https://doi.org/10.18421/TEM121-62>
- Franco, J. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- García, M. y Lena, F. (2019). Movimiento FabLab: diseño de investigación mediante métodos mixtos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 373-406. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.04
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hondoy, M. (2020). La práctica docente y su influencia en la motivación de los estudiantes. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 17(8), 91-102. <https://repositorio.unan.edu.ni/17593/2/num17-art6-docenteinfluencia.pdf>
- Ingsih, K., Astuti, D., Suhana, S. y Ali, S. (2021). Improving teacher motivation and performance through communication, work discipline, leadership and work compensation. *Academy of Strategic Management Journal*, 20(1), 1-16. <https://www.proquest.com/docview/2516964106?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Macías, K. (2018). *Motivación docente y calidad educativa en la Unidad Educativa Santiago de las Praderas Guayaquil, Ecuador, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41252/Mac%3%adas\\_PKG.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41252/Mac%3%adas_PKG.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Manzano, D. (2022). Predicción de la resiliencia en estudiantes a través del fomento de la responsabilidad: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 439-455. <https://doi.org/10.6018/rie.458681>
- Martín, N., Martín, V. y Trevilla, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 6, 187-211. <https://www.redalyc.org/pdf/174/17413043009.pdf>
- Martínez, R., Castellanos, M. y Chacón, J. (2014). *Análisis de datos en Psicología y Ciencias de la Salud. Volumen II: inferencia estadística*. Editorial EOS.
- Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena de Salud Pública*, 17(3), 218-223. <https://revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/28632>
- Naranjo, M. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Educación*, 1(34), 31-53. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44013961002.pdf>
- Nieto, N., García, S. y Pérez, M. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de


- educación primaria. *Anales de Psicología*, 37(1), 51-60. <https://doi.org/10.6018/analesps.38394>
- Olushola, A. y Adewumi, S. (2021). The impact of intrinsic and extrinsic motivation on teachers' performance: evidence from selected TVET Colleges in Lagos, Nigeria. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 9(3), 176-188. DOI: 10.15604/ejss.2021.09.03.004
- Ortega - Auquilla, D., Hidalgo - Camacho, C., Sigüenza - Garzón, P. y Cherres - Fajardo, S. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: antecedentes, resultados y propuestas. *Revista Publicando*, 7(24), 9 - 20. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2063>
- Padovan, I. (2020). *Teorías de la motivación. Aplicación práctica* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Cuyo]. Repositorio de la Universidad Nacional de Cuyo. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/15664/teorias-de-la-motivacin.-aplicacin-prctica.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/15664/teorias-de-la-motivacin.-aplicacin-prctica.pdf)
- Quiñónez, E. y Farfán, D. (2021). La motivación docente en tiempos de pandemia. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud GESTAR*, 4(8), 251-264. <https://doi.org/10.46296/gt.v4i8edesp.0044>
- Rico, M. y Ponce, A. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-6662022000100077&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662022000100077&lng=es&tlng=es)
- Roa, J. y Fernández, C. (2020). La motivación de los docentes en la enseñanza secundaria. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 66-77. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4122/3820>
- Rodas, F. y Santillán, J. (2019). Breves consideraciones sobre la metodología de la investigación para investigadores principiantes. *INNOVA Research Journal*, 3(4), 170-180. <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/index>
- Rodríguez, N., Moreno, M. y Hernández, J. (2020). Teoría de la autodeterminación y su relación con la conducta de riesgo en adolescentes: una revisión teórica. *Health and Addictions*, 20(2), 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7541280>
- Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 135-148. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677010.pdf>
- Sánchez, J., Ortega, S. y Canul, Y. (2021). Capacidad docente para la construcción de andamios cognitivos en Educación Primaria. *Psicología Escolar y Educativa*, 25, 1-13. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226229>
- Santander, E. y Schreiber, M. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095-4106. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.3378](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378)
- Seijas, J., Rengifo, R., Torres, W., Torres, C. y Martell, K. (2021). La motivación docente y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Turismo en la Universidad Nacional de San Martín. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 584-592. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i1.259](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.259)
- Serafini, M. y Cuenya, L. (2020). Motivación: un recorrido histórico y teórico de los principales marcos conceptuales. *Revista ConCiencia EPG*, 5(2), 15-44. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEP>


- Sulisyan, S., Harun, C. y Usman, N. (2023). The effect of teacher performance and teacher work motivation on student learning motivation at Bungoeng Seroja Elementary School cluster in Banda Aceh, Indonesia. *Path of Science*, 9(1), 2020-2026. <https://doi.org/10.22178/pos.89-6>
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Morata. <https://books.google.com.pe/books?id=WZxyAgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J., Mercader, I., López-Liria, R. y Rocamora, P. (2020). The influence of transformational teacher leadership on academic motivation and resilience, burnout and academic performance. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 76-87. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207687>
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v32n125/2215-3535-ap-32-125-95.pdf>
- Yang, J. (2021). Understanding and enhancing chinese TEFL teachers' motivation for continuing professional development through the lens of self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 12, 768320-768320. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.768320>

## Interacción y gestión de climas áulicos: una aproximación a la mediación docente

### Interaction and management of classroom climates: an approach to teaching mediation

Gavilanez, María de Lourdes; Uyaguari Macas, Darwin; Zhingre Cuji, Jaime

 **María de Lourdes Gavilanez**  
mariadelourdesgavilanez@gmail.com  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

 **Darwin Uyaguari Macas**  
darwinuyaguari43@gmail.com  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
**Jaime Zhingre Cuji** zjaime121214@gmail.com  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

**Runae**  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
ISSN: 2550-6846  
ISSN-e: 2550-6854  
Periodicidad: Semestral  
núm. 10, 2024  
runae@unae.edu.ec

Recepción: 20 Noviembre 2023  
Aprobación: 15 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/676/6764820002/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** El presente estudio analiza la mediación docente para construir climas áulicos que potencien la formación estudiantil; para ello se emplea el paradigma humanista y el estudio de caso único donde se reflexiona sobre la interacción, organización áulica, convivencia y, precisamente, mediación docente. Las técnicas empleadas son la observación y entrevista. Asimismo, se tiene como población de estudio al quinto grado de la Escuela de Educación Básica ABC, de la ciudad de Cuenca, Ecuador. Tras el procesamiento de los datos por un sistema de codificación en categorías, se concluye que el rol mediador docente en las interacciones áulicas es determinante para regular las intervenciones de grupos altamente participativos; todo ello con miras a la construcción de buenos climas de aprendizaje.

**Palabras clave:** clima áulico, interacción, mediación docente, organización de aula, enseñanza-aprendizaje.

**Abstract:** The present study analyzes teaching mediation to build classroom climates that enhance learning. For this purpose, the humanistic paradigm and the single case study are used to reflect on interaction, classroom organization, coexistence and, precisely, teaching mediation. The techniques used are observation and interview. Likewise, the study population is the fifth grade of the ABC Basic Education School, in the city of Cuenca, Ecuador. After processing the data through a category coding system, it is concluded that the teacher's mediating role in classroom interactions is decisive in regulating the interventions of highly participatory groups; all of this with a view to building good learning climates.

**Keywords:** classroom climate, interaction, teaching mediation, class' organization, teaching-learning.

## Introducción

En el Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales (Ministerio de Educación [Mineduc], 2022) se establece que el desarrollo de la autonomía y el acompañamiento docente son componentes fundamentales para el fomento y

alcance de destrezas y habilidades lingüísticas, lógico-matemáticas, científicas y socioemocionales en el entorno áulico. Así, la relación de acompañamiento instituida entre el docente y sus estudiantes se configura como un factor indispensable en la interacción producida en esos espacios. Precisamente, esta investigación está encauzada en la complejidad intrínseca que adquiere el vínculo y la organización en el marco de las relaciones áulicas, puesto que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se producen múltiples interacciones socio-comunicativas complejas —docente-estudiantes y entre pares— que requieren de un sistema regulador propio que favorezca la significatividad del proceso.

De esta forma, la investigación está contextualizada en el quinto grado de la Escuela de Educación Básica ABC, ubicada en la ciudad de Cuenca; lugar donde se evidencian déficits organizativos en los sistemas de interacción que son causados, en principio, por la participación no mediada del estudiantado y la competitividad entre discentes. Vale mencionar que, en el aula, la participación activa, espontánea, creativa y voluntaria no regulada desencadena rupturas del clima áulico y dificultades en el mantenimiento de un buen sistema de comunicación e interacción entre el docente, estudiantes y pares.

A partir de lo mencionado, se pretende reflexionar sobre la manera en la que la participación activa, espontánea, creativa y voluntaria —que no se desarrolla de forma organizada— se traduce en interacciones masivas que, en determinados casos, generan quiebres caóticos en la sintonía del clima áulico. Por ejemplo, los participantes emiten comentarios e ideas al mismo tiempo, los más entusiastas responden a preguntas que fueron direccionadas a alguno de sus pares, disputan ser los primeros en realizar una actividad o se levantan de sus puestos en un intento por asegurar su participación.

Estas actividades de participación estudiantil —producidas de forma simultánea— tienden a modificar u obstaculizar el estado de organización del aula necesario para el desarrollo de procesos educativos dialógicos. Aquí, justamente, surge la importancia de profundizar en las bondades de la mediación docente adaptada a un grupo escolar para fomentar interacciones áulicas democráticas, distanciadas de tendencias paternalistas o autoritarias.

A propósito, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe ([LOEI], 2020), artículo 2, literal w, se indica que el docente y la comunidad educativa deben garantizar la flexibilidad metodológica, atención a las necesidades del estudiantado y promoción de condiciones de tolerancia, respeto y afecto; todo ello para implementar un clima escolar óptimo para el proceso educativo.

En este tenor, el presente estudio se centra en el enfoque de la mediación docente como un eje fundamental y pertinente para atender la situación problemática observada en las dinámicas de participación estudiantil dentro de un ambiente áulico, puesto que, la gestión del educador —planificación de actividades, intervenciones, establecimiento de normas convivencia, medición de la interacción, direccionamiento de la participación y la emoción del estudiantado— es determinante en la configuración del clima de estos espacios.

En este marco, se profundiza en las categorías enlazadas a mediación docente, organización e interacción y aprendizaje en climas áulicos a partir de la pregunta: ¿cómo la mediación docente de los procesos de interacción contribuye a la construcción de climas áulicos organizados y potenciadores de la formación estudiantil en el quinto grado de la Escuela de Educación Básica ABC? De este

modo, se plantea como objetivo de investigación el análisis de la intervención del pedagogo en los procesos de interacción en la construcción de climas áulicos organizados y potenciadores del aprendizaje.

## Fundamentos teóricos

### *Clima escolar y clima áulico*

Antes de que los términos *clima escolar* y *clima áulico* fueran apoyados por los sistemas educativos, en el mundo de las empresas, la producción y las finanzas nació el concepto *clima organizacional*. Este último, por su parte, es la respuesta de las nuevas teorías empresariales para comprender la correlación existente entre los significados compartidos por los empleados y sus comportamientos; es decir: el impacto laboral y productivo de las percepciones que se tienen sobre el ambiente empresarial (Bustamante *et al.*, 2018).

Ahora, la relación ambiente-sujeto que recoge el clima organizacional también es intrínseca de los sistemas educativos, dado que en las aulas de las escuelas conviven personas que —a pesar de su bagaje cultural— comparten principios, valores, ideales y creencias relativas a cómo perciben la educación. Esta ideología que se añade a las configuraciones del ambiente físico, emocional y relacional determinan la forma de participación del estudiantado en sus procesos formativos y escolares al constituirse en lo que se denomina clima escolar y clima de aula.

Mientras el clima escolar engloba aquellas condiciones estructurales, organizativas y relacionales comunes a todo centro educativo que se consolidan de forma particular en un contexto también particular, clima de aula es uno de los microclimas pertenecientes al estado interno escolar, dado que nace en la interacción específica producida entre un docente, sus estudiantes y entre pares y, asimismo, configura los aspectos característicos de un aula (Gálvez-Nieto *et al.*, 2020). Esta diferenciación se debe a que las mismas están insertas en contextos particulares, donde la atmósfera envolvente —el clima— es producto del aterrizaje particular del ecosistema social, cultura, relaciones de los sujetos, procesos educativos y las proyecciones establecidas (Romero y Caballero, 2008).

Esta breve diferenciación es más dimensional que temática, porque el clima escolar y el clima de aula son inherentes entre sí; por lo que se concibe —de manera general— al segundo término como un todo interactuante compuesto por sujetos reales entre cuyas conexiones se construyen ambientes educativos determinantes de las formas de enseñar y aprender. Así, el clima áulico trasciende la idea de lo físico hacia algo pedagógico ulterior que se nutre del ensamblaje de las relaciones humanas, objetivos pedagógicos, acciones docentes y las necesidades sociales para configurar realidades educativas perceptibles.

### *Organización, convivencia y aprendizaje dentro de los climas áulicos*

En el aula, las interacciones, relaciones y procesos de aprendizaje están circunscritas en los límites pedagógicos, epistemológicos y sociales del clima de aula. Las interacciones inciden en este último y, a su vez, determinan los nexos

interpersonales que se desarrollan en este espacio. En consecuencia, hablar de climas áulicos es referir a percepciones, normas, hábitos y procesos que comparten docentes y estudiantes; en otras palabras: es hablar de sujetos que coexisten en un mismo lugar.

Esta relación entre aula, clima y los sujetos que la integran es compleja, debido a que gira en torno al aprendizaje como proceso multifactorial que el estudiante disfruta integralmente de mano de una labor docente pertinente y orientada hacia el conocimiento de factores inherentes a los distintos procesos pedagógicos (Castro y Morales, 2015). En este sentido, la formación —que se establece como un proceso complejo, dinámico y multifactorial— requiere condiciones climáticas favorables (en términos educativos) para responder a las necesidades, características y aspiraciones del estudiantado. De hecho, a los discentes se debe permitir ser, hacer, probar y equivocarse para promover el aprendizaje consciente que supone la capacidad de apropiarse del conocimiento y no una insustancial transmisión repetible.

Pues bien, para potenciarlo se debe impulsar la organización del espacio como elemento indispensable para un buen clima, porque comprende dos procesos escolares esenciales en la gestión docente y sus interacciones: uso eficiente del tiempo y manejo de la conducta. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([Orealc-Unesco], 2013). Así, la organización del aula traducida en las formas que tiene el docente de gestionar los procesos comportamentales, temporales y actitudinales de los estudiantes y las respuestas de estos últimos a su modelo de gestión, determinará cómo se construye el aprendizaje; en cuanto que la significatividad de los mismos depende de los procesos de los objetivos educativos y las interacciones entreteljadas en torno a ellos.

Aunque es válido pensarlo de otra forma: si el clima de aula fuese una especie de telaraña que conecta los espacios, currículo, objetivos y acciones educativas — en una suerte de interactividad y complementariedad— nacería, precisamente, de la organización de la misma. Entonces, la figura metafórica de la araña estaría ocupada por el docente y sus educandos; todo ello debido al principio interactuante de sus patas tejedoras. Ahora bien, ¿qué sucedería si estas arañas tuviesen una relación de simbiosis caótica? Claramente, sin la presencia de un principio de convivencia áulico en el entramado complejo de interacciones de los sujetos enseñante-aprendientes sería imposible la existencia misma del clima de aula y, por tanto, del aprendizaje.

En esta línea, en la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2021) se enfatiza que aprender y enseñar a convivir —como experiencia particular y comunitaria de los sujetos dentro de un campo de formación— apoya la construcción de sociedades pacíficas, democráticas e integradas. Desde esta realidad socioeducativa, aprender a convivir se convierte en pilar de los climas áulicos positivos y promotores del aprendizaje, puesto que el conocimiento fluye con espontaneidad en el diálogo e interacción pacífica con el otro (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

De esta manera, la convivencia refiere un sentido profundo de comunitariedad, cooperación e interrelación entre los sujetos que conforman la comunidad educativa; además, posibilita la implementación de una dinámica cultural

de reinención constante sujeta a nociones pedagógico-didácticas y aspectos sociales. Por su parte, la organización del aula comprende cómo se producen las relaciones y aprendizajes desde los perfiles áulicos. A saber: “el manejo de conducta del profesor, la manera de que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase y la productividad dentro de la sala de clase” (Orealc-Unesco, 2013, p. 6).

En suma, saber convivir facilita el respecto a las normas establecidas en el aula; entonces, la acción conjunta de la organización y convivencia —debidamente gestionada— logra buenos climas de aula centrados en espacios de interacción dialógica en los que se desarrollarán individuos empoderados, conscientes y comprometidos con su formación. Esto abona para concluir que no es posible pensar en un aula organizada sin convivencia o un aula de convivencia sin organización, a razón de que ambos son componentes clave e inherentes de la interacción.

### *Interacción áulica y figura docente en climas áulicos*

El factor relacional originado en un aula por la coexistencia, diálogo y respuesta de unos sujetos con otros obliga a pensar en los hilos verbales, escritos y kinestésicos que conectan el mundo de las percepciones, del vivir el espacio pedagógico y la escuela con el proceso didáctico. Este nexo, a su vez, permite ahondar en la condición operante de los climas áulicos hasta llegar a su matriz generadora: la interacción que se produce entre los sujetos enseñante-aprendientes que comparten un aula de clase.

En el clima de aula —pensado como un espacio complejo—, las interacciones producidas entre los individuos protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje cumplen un rol protagónico en el progreso de la dinámica de clase, la participación del estudiantado y la comprensión de los contenidos. La interacción, entonces, emerge como un factor para el desarrollo de climas áulicos organizados y potenciadores del período de formación; razón por la cual, en este apartado, se profundiza en la vitalidad formadora que adquiere la interacción en los climas de aula.

En estos espacios, las relaciones entre docentes y estudiantes son sistemas de interacción complejos en los que convergen distintos conocimientos personales, formas de entender el mundo, culturas y lenguajes. Por tanto, el reconocimiento de la diversidad contextual y su incorporación dentro del aula debe partir de la gestión adecuada de las competencias, información, recursos, espacios y el tiempo; en definitiva, todo el proyecto educativo. Como mencionan Rohatgi y Scherer (2020), en las interacciones producidas en la escuela y aula influyen elementos como las experiencias previas, necesidades y características individuales y/o comunitarias de estudiantes, educadores y familias; incluso, se consideran las normas de la unidad educativa y su capacidad para adecuarse a dichos perfiles.

Entre estos elementos constitutivos que tienen incidencia directa e indirecta en las interacciones producidas en un aula, aparece con recurrencia la figura del docente, ya que, dentro de la atmósfera englobante de sujetos, relaciones, contextos y nociones educativas que caracteriza al clima áulico, este desarrolla una capacidad condicionante, transformadora y creadora que vincula sus modelos



de gestión de contenidos con su desempeño. Así, los tintes de cooperación, monotonía, caos, formalidad o estética de los que está teñido un clima áulico se relacionan con la articulación incrementada por el docente en materia de lazos interáulicos, realidades sociales y necesidades de aprendizaje.

Al respecto, Zapata *et al.* (2010) establece que la interacción docente-estudiantes está mediada por la percepción que adquieren estos últimos en términos de influencia, proximidad y la forma de hacerlo. Por tanto, en el modelo de comportamiento interpersonal del educador se describen ocho perfiles en torno a las siguientes características determinantes: “directivo, autoritario, tolerante/autoritario, tolerante, incierto/intolerante, incierto/agresivo, monótono y represivo” (p. 81). De hecho, en la investigación desarrollada por Grandes (2019), se identifica que un perfil docente dialógico, respetuoso y cercano al estudiantado influye significativamente en la generación de climas áulicos positivos y la propuesta de normas orientadoras de las interacciones, contrario a lo que ocurre con perfiles más autoritarios.

Para Manota y Melendro (2015) y Barreto y Álvarez (2017), en un clima escolar positivo las relaciones establecidas entre docente, estudiantes y pares son configuradas desde el respeto y confianza mutua. Esto faculta que los estudiantes se sientan escuchados, valorados e incluidos en el proceso educativo. En cambio, los climas escolares negativos se caracterizan por estar insertos en ambientes también negativos, donde existe una marcada verticalidad, falta de empatía y marcaje de poder del docente hacia el estudiantado.

Como se ha analizado, las habilidades y competencias docentes mediadoras juegan un papel esencial en la manera de implementar un sistema enseñanza-aprendizaje dentro de la complejidad de las interacciones producidas en el aula. Esto se debe a que los educadores son responsables de facilitar didácticamente la información, recreando y armonizando condiciones climáticas favorables para el fomento de pertenencia, consecución del bienestar humano y la formación holística. En su defecto, la mala gestión y mediación áulica ser vuelven factores para la conformación de espacios hostiles y jerárquicos, distanciados del valor de las interrelaciones, emocionalidad y experiencias individuales.

### *El rol docente: una aproximación a la mediación*

Un aula en la que el clima practicado y compartido desde la praxis docente esté centrado en la confianza recíproca, democracia, paz y participación contribuirá a la convivencia y gestión del conocimiento de manera creativa, innovadora, eficaz y eficiente; todo ello, asimismo, estará orientado para sortear con éxito los desafíos impuestos por la sociedad del conocimiento y la información (Rohatgi y Scherer, 2020). En este tenor, un buen clima áulico será correlacional a la calidad de las interacciones producidas entre docentes y estudiantes, los valores practicados y las formas en que el individuo y los otros miembros son percibidos.

En este marco, el papel que desempeña el docente —como modelo de comunicación en las interacciones áulicas— es prioritario porque de su vocación, gestión y conocimiento depende, en gran medida, el manejo que se entregue a las relaciones dialógicas (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). He aquí la importancia de que los pedagogos maduren en cuestión de habilidades sociales, dialógicas, autorreguladoras e inteligencia emocional como escuchar, reflexionar,

meditar y empatizar para incentivar espacios y climas de confianza, seguridad y respeto.

De ahí que las habilidades docentes como escucha activa, participación empática, lenguaje, planificación de actividades y, sobre todo, su capacidad de intervención cognitiva y socioemocional influyen de forma directa en la instrucción y sentido de pertenencia del estudiantado. Por esta razón, el docente desde su labor áulica puede “crear unas relaciones personales acogedoras que fomenten la igualdad, la participación, el respeto mutuo, la salud y la convivencia pacífica, así como un clima para el aprendizaje” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2018, p. 6).

Precisamente, en el punto intermedio entre la interacción, enseñanza y aprendizaje el docente asume el rol guía, mediador y acompañante de sus estudiantes; todo ello en el marco de un proceso dialógico e interactivo constante que está orientado a la promoción de una formación lógica, crítica y creativa. Por ello, es indispensable la mediación escolar docente que se define, según Torres-Zapata *et al.* (2022), como un método observacional, crítico y reflexivo en el que se disponen las condiciones ambientales, socioemocionales y relacionales necesarias para propiciar interacciones que construyan el aprendizaje desde la flexibilidad, consenso, regulación y producción de acuerdos.

De esta manera, la mediación es un proceso donde la figura docente posibilita la formación crítica y adquisición de habilidades, contenidos y actitudes desde la intercesión e implementación de acciones orientadoras, estrategias y herramientas adaptadas al grupo (Vargas y Orozco, 2020). Una de estas es la comunicación como factor predominante en la generación de climas positivos y acompañamiento para apoyar el proceso de formación (Andrade *et al.*, 2016).

En esta lógica, la figura del docente mediador comprende un amplio espectro de responsabilidades. Sin embargo, este estudio analiza en exclusivo la mediación docente en materia de interacciones áulicas. En ella, como postulan Cantos-López *et al.* (2020), los educadores son mediadores del diálogo y reflexión, porque acompañan, dan seguimiento y estimulan los procesos de aprendizaje con alternancia en la amplitud, frecuencia e intensidad del estímulo. Por tanto, el formador debe incentivar la crítica y autocrítica y atender la escucha, empatía y autoestima como garantías para fomentar conexiones positivas en el espacio de trabajo.

Al respecto, en un estudio sobre las relaciones interáulicas y la convivencia escolar realizado en Chile (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019), se identificó que la labor del profesorado se centra en el respeto como relación de poder (autoritario-obediente) o de afecto (cercanía, reconocimiento y valoración). Así, frente a la pérdida o amenaza del respeto se activan estrategias de recuperación autoritarias cuando se impone la figura docente o de mediación cuando el docente busca ganarse el respeto del alumnado. Por consiguiente, uno de los principales desafíos implica superar el costumbrismo a las relaciones áulicas verticales de poder; por el contrario, se debe abonar la cultura de respeto centrada en la valoración y reconocimiento afectivo del otro.

En línea con los desafíos existentes en el proceso de mediación, en un estudio realizado en Ecuador (Cantos-López *et al.*, 2020) se señala que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para orientar el aprendizaje flexible, significativo y armónico desde la interacción áulica. Además, los procesos

comunicacionales que hacen viable la formación aún presentan limitaciones en relación con el equilibrio de lo cognitivo-afectivo y la atención de la emocionalidad y las experiencias cotidianas en el aula.

En este sentido, el docente —como figura mediadora clave en la configuración del clima de aula— debe gestionar los recursos, actividades, contenidos, estrategias, técnicas y espacios necesarios para construir ambientes positivos, saludables, asertivos y coherentes tanto con las características del estudiantado como con los objetivos educativos. Es por esto que, a continuación, se presentan técnicas de mediación docente aplicables a la interacción áulica que fueron seleccionadas a partir de su vínculo con el tema de estudio.

### *Técnicas de mediación docente*

Las técnicas de mediación docente —aunque diseñadas y guiadas por este actante — son, al mismo tiempo, técnicas de grupo, porque su soporte está en las formas de percepción y autopercepción que los estudiantes desarrollan con relación al docente como figura modelo. Dicho esto, Herrán (2011) propone varias técnicas de mediación con un enfoque grupal. Por ejemplo: sondeo de motivaciones, prejuicios y sentimientos previos que ayudan al seguimiento o canalización de la conducta del estudiante y escenificaciones o representaciones como técnicas de construcción de normas de convivencia que permiten el abordaje directo de las formas en que interactúan los miembros del aula.

Otra de los recursos —en relación con el objeto de estudio— es la elaboración compartida de documentos escritos y firmados por los estudiantes y el docente (García y Ferreira 2005). Estas producciones cooperativas favorecen la armonización de la labor profesional con la conformación del sistema de conocimientos, capacidades, habilidades y hábitos áulicos. Es más, facilita el crecimiento mental del estudiante y el establecimiento de normas de conducta. Esta técnica, vale mencionarlo, comparte similitudes con el establecimiento de normas de convivencia que Grandes (2019) caracteriza como proceso fundamental aplicable en entornos áulicos para fomentar interacciones y relaciones interpersonales mediadas en ambientes positivos.

Como se ha revisado, las técnicas de mediación son formas, maneras y procesos didácticos de gestión y mediación del aula; al mismo tiempo, la contempla como ecosistema interdependiente de los elementos y sujetos que se vinculan; por esta razón, su uso involucra competencias sociocomunicativas, toma de decisiones e inteligencia emocional docente.

## **Materiales y métodos**

### *Enfoque y paradigma*

La investigación se desarrolló en el marco de estudio de los climas de aula; por lo tanto, adoptó un enfoque cualitativo alineado con los objetivos propuestos para analizar el entorno y los contextos educativos desde el estudio de las relaciones y comportamientos producidos entre sus actores. Esto se justifica, a razón de que la

investigación cualitativa se da a sí misma los criterios de rigurosidad sin reducirse a la objetividad de técnicas preestablecidas (Borda, 2022).

Además, se propuso al paradigma interpretativo o naturalista-humanista que supone tanto la interpretación de las realidades que los individuos construyen socialmente como la interpretación que las ciencias sociales hacen de dicho proceso de construcción (Marrero, 2021).

De esta manera fue posible encuadrar la investigación en el paradigma interpretativo que favorece la interpretación de los sujetos y sus lazos en el aula; para esto se sopesaron los procesos de interacción y construcción social como ejes en la configuración de climas áulicos, mejoramiento de las relaciones intrapersonales y potenciamiento del aprendizaje.

### *Tipo de investigación*

La investigación realizada corresponde a un estudio de caso único de tipo descriptivo o microetnográfico. Por tal motivo, se abordaron las unidades de análisis —interacción áulica, climas de aulas y mediación docente— y la situación problemática desde las fuentes que la evidencian.

En este tenor, se tomó como referente de investigación la metodología de estudio de caso de Díaz de Salas *et al.* (2011) y se partió de la contextualización del problema y la descripción de las unidades de análisis con apoyo de la teoría para establecer los métodos de recolección de información a usarse como la observación y entrevista. Posteriormente, se organizaron y presentaron los datos obtenidos a fin de ubicar con claridad los elementos y relaciones de las unidades de análisis que se identificaron tras el procesamiento de la información.

### *Participantes*

La población de estudio estuvo delimitada por treinta y cuatro estudiantes, con un rango etario de entre nueve y once años. Además, se integró al docente del quinto grado paralelo A de la Escuela de Educación Básica ABC. Cabe mencionar que el nombre de la institución se ha sustituido por consideraciones éticas.

## **Proceso de investigación**

### *Fase 1. Registro de información*

En este proceso se establecieron dos actividades concretas; mismas que serán descritas a continuación.

· **Registro observacional:** con el objetivo de obtener un registro sólido y dar un soporte epistemológico contextual a la investigación, se empleó la observación como técnica de registro de procesos, situaciones y hechos (Borda, 2022). Así, se registraron observaciones de cuatro períodos de clase en diarios de campo de estructura simple.

· **Aplicación de entrevista:** este instrumento —debido a su carácter flexible— permite obtener información detallada, puesto que se adapta al contexto y a las características particulares de los sujetos participantes (Borda, 2022).

En la presente investigación, por su lado, la entrevista se aplicó únicamente al docente de quinto grado a partir de una guía de diez preguntas derivadas del objeto de estudio: la mediación docente de la interacción en la organización y aprendizaje en los climas de aula. Por último, este instrumento sirvió para recopilar percepciones sobre este tema.

### *Fase 2. Procesamiento de información*

Dada la amplitud de las observaciones descriptivas recopiladas en los diarios de campo y la riqueza de la información obtenida en la entrevista, la información se condensó en tres momentos; todo ello, a partir de un proceso de codificación desde la agrupación en categorías y la interpretación de otras emergentes desde el método de tres momentos de Kuckartz y Rädiker (2023):

· **Momento 1:** la información se codifica, organiza y clasifica a partir de un sistema de dimensiones que aborda las relaciones de los climas de aula (D1), los procesos de gestión desarrollados en los climas áulicos (D2) y las categorías teóricas preestablecidas en relación al objeto de estudio (ver Tabla 1).

**Tabla 1**  
Matriz de categorías

Objeto de estudio	Dimensión	Código	Categoría	Códigos de categorías
Mediación docente de la interacción en la organización y aprendizaje en los climas de aula	Dimensión ecosistémica-relacional de los climas de aula	D1	Características de la interacción áulica docente-estudiantes y entre pares	IA
			Organización del aula	O
			Sistemas de convivencia en climas áulicos	SC
	Dimensión de procesos de gestión áulica	D2	Figura del docente en el clima de aula	FD
			Mediación docente	MD

Fuente: elaboración propia

· **Momento 2:** se denomina también codificación fina. Tras el primer proceso de codificación surge la necesidad de desarrollar un sistema de subcategorías y subcódigos que permitan elaborar construcciones sintéticas y analíticas de los aspectos relevantes para el estudio. A saber: roles, comportamientos estudiantiles, influencia de las relaciones interpersonales en el aprendizaje, sistemas de regulación, establecimiento de normas, entre otros.

· **Momento 3:** aquí se establece la presentación de resultados por subcategoría en las tablas: 2.1, 2.2, 3.1 y 3.2; además, se presenta el análisis de las relaciones

temáticas identificadas entre las observaciones y la entrevista. Algunas ideas corresponden a más de una categoría y/o subcategoría.

## Resultados y discusión

En la Tabla 2.1 y Tabla 2.2 se muestran los resultados obtenidos tras el procesamiento de la información de la dimensión *ecosistémica-relacional de los climas de aula* (D1), a partir de las categorías —interacción, organización y convivencia áulica— y subcategorías derivadas para profundizar en el objeto de estudio.

**Tabla 2.1**  
Dimensión ecosistémicarelacional de los climas de aula

Dimensión-categoría	Subcategorías descriptivas	Observaciones	Respuestas de la entrevista
D1-IA	Descripción del clima y dinámica de aula	El aula tiene el espacio necesario para el desarrollo de las actividades. Los estudiantes tienen libertad y seguridad para compartir experiencias. Los estudiantes muestran interés, compromiso y creatividad en las actividades de producción.	“La dinámica del aula es activa debido a que los estudiantes son participativos”. “Los niños intervienen activamente en la clase basándose en sus experiencias”.
	Perfil comportamental, académico y actitudinal de los estudiantes	Los estudiantes exhiben altos niveles de participación (responden a las actividades de discusión, diálogo y resolución de ejercicios de forma voluntaria, con espontaneidad y animosidad). El grupo tiene predisposición por actividades dinámicas/prácticas que implican movimiento corporal, retos mentales o actividades artísticas.	“La mayoría de estudiantes trabaja en clase y realiza sus deberes de investigación destinados a casa. Las formas de aprendizaje que más les motiva es mediante juegos y manipulación de material concreto”.
	Influencia de las relaciones interáulicas en procesos relacionales de aprendizaje	Las interacciones son bidireccionales. Durante la explicación del docente y el desarrollo de actividades se producen intervenciones masivas del estudiantado. Estos tienden a levantarse de sus asientos, competir por turnos, empujar, gritar por la emoción y conversar con sus pares. Todo ello dificulta la continuidad de la clase y desvía la atención.	“El nivel de animosidad es muy importante, porque cuando los niños están interesados dan lo mejor y su aprendizaje es significativo”.

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2.2.**  
Dimensión ecosistémica-relacional de los climas de aula

D1-O	Factores necesarios para el desarrollo de interacción, comunicación y aprendizaje	Los estudiantes colaboran con otros compañeros en clase y muestran curiosidad intelectual (comparten sus dudas o preguntas). Durante las tareas y los diálogos sostenidos con el docente, sobre el tema de clase, generan ruido y actúan con poca organización. Así, <b>dificultan la comunicación.</b>	"Es un ambiente positivo con una buena comunicación y cuenta con la práctica de valores y respeto mutuo".
	Sistemas de regulación de las interacciones para la organización	El docente controla la disciplina a través de normas básicas como levantar la mano que en ocasiones facilitan la comunicación e interacción con el grupo.	"Un nivel alto de organización permite a los estudiantes sentirse seguros y con confianza de participar activamente en un ambiente de respeto donde se estimula su creatividad".
D1-SC	Establecimiento de normas comunicativas como técnica de mediación	El docente fija las normas del aula. Así, los estudiantes deben levantar la mano para participar y escuchar mientras él u otros compañeros presentan ideas. El docente solicita que los estudiantes escuchen atentamente y respeten las intervenciones. Actividades como salir al baño y/o recoger materiales de trabajo tienen tiempos y momentos asignados a lo largo del día. Los estudiantes deben realizar el orden de las columnas (primero sale una columna y, una vez que esta <b>regresa, sale la siguiente</b> ).	"Pedir la palabra antes de hablar". "Usar un lenguaje correcto y adecuado". "Mantener limpia el aula". "Ser respetuoso con los compañeros y profesor". "Traer los materiales necesarios". "El objetivo de la aplicación es que los estudiantes se vayan formando y que su comportamiento sea correcto para tener un ambiente bueno en el aula". "Es importante la práctica de estas normas porque permiten tener una comunicación asertiva".

Fuente: elaboración propia

En referencia a la dimensión *relaciones interpersonales en climas de aula* (D1), específicamente, respecto a la interacción áulica (IA), se identifica que el nivel de participación del estudiantado —activado, por lo general, desde la necesidad de compartir sus experiencias vividas— logra interacciones áulicas masivas. Estas constantes participaciones e intervenciones dinamizan el desarrollo de las clases y se producen en tanto que: a) el docente potencia la participación desde las preferencias del grupo por el material concreto y el aprendizaje basado en el juego (profundizado en la categoría D2) y b) los niños perciben la aceptación y libertad necesarios para emitir comentarios y generar preguntas-respuestas.

Lo referente al literal b se corresponde a cómo el excesivo control del docente disminuye la autonomía del estudiante, su libertad y el agrado por sentirse responsable de su instrucción. De ahí que un control más abierto puede lograr efectos contrarios (Granero *et al.*, 2021). La libertad de socialización que el docente de quinto grado muestra responde a sus percepciones —manifestadas la entrevista— sobre la importancia del nivel de animosidad del estudiante para la gestión atencional y motivacional de su formación.

Ahora bien, desde lo analizado, las múltiples intervenciones observadas y poco orientadas desembocan en participaciones caóticas —gritos de niños, empujones o distracción con compañeros— que afectan los procesos comunicacionales desarrollados en el aula. Incluso, esto imposibilita la continuidad de la clase y desvía la atención del grupo. Entonces, la escucha activa y otras habilidades sociocomunicativas requieren ser potenciadas.

En este sentido, las prácticas áulicas asertivas con estrechas relaciones de confianza, consenso, diálogo, escucha y flexibilidad permiten generar espacios comunicativos que interpelan a los sujetos y sus personalidades. Aunque esto lleva una condición que supone que el docente no debe caer en la permisividad ni en la pérdida de autoridad (Cantos-López *et al.*, 2020). Por ello, al considerar los perfiles altamente participativos de los estudiantes, el docente debe mediar las relaciones áulicas de todos, con el fin de evitar climas desorganizados donde el foco atencional se encuentra desfasado con el aprendizaje (Andrade *et al.*, 2016).

Dentro de la categoría *organización del aula* (O) se destaca que deben fortalecerse las instrucciones y tiempos en las actividades y momentos de socialización de ideas porque “un nivel alto de organización permite a los estudiantes sentirse seguros y con confianza de participar activamente en un ambiente de respeto donde estimule su creatividad” (Docente, comunicación personal, 2023). La organización, de hecho, es reflejo de la interacción producida entre docentes, estudiantes, contenidos, normas y hábitos escolares.

Desde esta posición, a su vez, la organización como conjunto de normas, procesos y sistemas establecidas a nivel áulico debe tener una intencionalidad didáctica y dialógica (González, 2020), debido a que la estructura de tareas, tiempos, espacios, hábitos y la práctica de valores vinculados al respeto y empatía motivan interacciones y procesos educativos saludables.

Por otro lado, en la categoría *sistemas de convivencia en climas áulicos* (SC), al contrastar la observación con la entrevista se identificó que el docente implementa ciertas normas básicas orientadoras del comportamiento. A saber: pedir la palabra, mantener espacios limpios o llevar materiales y, otras preventivas, como el sistema de salida por columnas. Estas normas —enfocadas en un componente disciplinar— son establecidas únicamente de forma superficial y están “dadas” (se supone el acuerdo general) para mantener el respeto y facilitar la comunicación.

En el aula se requiere que los estudiantes negocien, acuerden y se apropien de las normas, porque un clima con normas estrictas, condicionantes o que el educador supone que son de dominio general será percibido como negativo en relación a otro, en el que los acuerdos de clase son decisiones compartidas y clarificadoras de los límites de las acciones y comportamientos áulicos (Manota y Melendro, 2015). Por consiguiente, en el aula —como espacio activo y natural de interacción— las normas necesitan orientarse para fortalecer el respeto al otro desde la escucha activa y la construcción de sistemas de convivencia.

Todo ello sopesa como premisa que, para incentivar un clima de aula positivo, las normas de convivencia deben ser establecidas con relación a las interacciones producidas, la participación del estudiantado y la definición de responsabilidades (Grandes, 2019). De allí que las normas como técnicas de mediación deben formar parte del día a día, incorporándose en diferentes áreas y actividades en las que se analicen situaciones reales de vínculos sociales, familiares y áulicos.



En la Tabla 3.1. y Tabla 3.2 se muestran los resultados de análisis con base en la dimensión *procesos docentes en los climas de aula* (D2).

**Tabla 3.1.**  
Procesos docentes en los climas de aula

Dimensión-categoría	Subcategoría	Observaciones	Respuestas de la entrevista
D2-FD	Rol y estilo docente en el desarrollo de dinámicas positivas en el aula	El docente actúa como facilitador de contenidos, recursos y materiales para la enseñanza. También fija normas de convivencia (levantar la mano para participar, participar de forma individual e ir por columnas al baño). El docente emplea un diario de clase en el que construye borradores esquemáticos de sus periodos didácticos. Además, anota situaciones relevantes observadas, recordatorios de ejercicios a desarrollar o asignados como tarea para la casa.	"El docente solo es un mediador. Es importante que los estudiantes sean altamente participativos porque ahí se permite que construya sus propios aprendizajes".
	Integración de espacios comunicativos (negociación, socialización, diálogo y participación) en el aula	Dentro del aula los espacios dialógicos se abren de forma espontánea. En ellos se producen interacciones masivas (estudiantes opinan al mismo tiempo, lo que complejiza distinguir las intervenciones).	"La comunicación es fundamental en el aula de clases, ya que gracias a esta el trabajo se realiza con más eficiencia. Asimismo, ayuda a tener un ambiente laboral armonioso, por lo que logra obtener un mejor desempeño en las actividades y, por ende, permite alcanzar los objetivos deseados".

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3.2.**  
Procesos docentes en los climas de aula

	<p>Importancia de la mediación docente en el direccionamiento de la participación del estudiantado</p>	<p>El docente interactúa y permite el intercambio de experiencias. Dadas las múltiples intervenciones, el tiempo de las actividades planificadas para la clase se extienden o no se completan. Durante los espacios de socialización de ideas y los trabajos en equipo, los estudiantes emiten comentarios de forma activa. Cuando las ideas expuestas se distancian de la clase, el docente solicita no desviarse del tema.</p>	<p>“Es primordial la participación animosa y espontánea siempre y cuando sea con respeto”.</p>
D2-MD	<p>Actividades desarrolladas en el aula con enfoque en la generación de espacios organizados de convivencia</p>	<p>Las actividades relacionadas al dibujo/movimiento corporal despiertan la creatividad, concentración y capacidad para resolver problemas. Incluso mantienen la motivación y foco atencional de los estudiantes en la tarea. El docente emplea un diario anecdótico para registrar el comportamiento de los estudiantes (discusiones entre pares por turnos de participación, pequeñas peleas) o situaciones relevantes del aula que deben socializarse con las familias.</p>	<p>“Generar un ambiente positivo de confianza para que los estudiantes se desenvuelvan sin miedo a equivocarse”. “Establecer reglas y compromisos para todos los estudiantes y docentes”. “Práctica de valores humanos”. “Promover dinámicas que requieran la participación de todos los estudiantes”. “Realizar actividades que despierten el interés en los estudiantes”. “Trabajar de acuerdo con la necesidad de los estudiantes”. “Tener una comunicación asertiva entre docente, estudiantes y representantes”.</p>
	<p>Propuesta de técnicas, actividades y recursos de mediación docente de las interacciones</p>	<p>La docente usa técnicas variadas como juegos, organizadores gráficos y dibujos para facilitar el aprendizaje. Estas actividades prácticas ayudan a que los niños se mantengan concentrados, motivados y no pierdan el hilo temático.</p>	<p>“El uso de estrategias es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. “Utilizaría las estrategias basándome en las necesidades de los estudiantes y depende el área que se trabaje”. “Estrategias para orientar la atención, activar los conocimientos previos, establecer expectativas, organizar la información y promover el aprendizaje mediante el juego”. “Fomentar la participación de los estudiantes”. “Utilización de material concreto”. “Motivar constantemente a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. “Trabajos grupales y entre pares”.</p>

Fuente: elaboración propia

En la dimensión *procesos docentes en climas de aula* (D2), dentro de la categoría de la figura docente (FD), se reinserta la importancia de dinamizar la participación del estudiantado (analizada en la D1) para asegurar su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo hallado en el presente estudio, por consiguiente, corresponde con la investigación de Granero *et al.* (2021) en donde se establece que el control del profesor sobre el estudiantado debe ser equilibrado y proporcionado, a fin de que no invada la toma de decisiones ni el nivel de participación.

Dentro de las observaciones, el docente figura como analista y recolector de información del desempeño habitual del estudiante a través de un diario de clase. En relación a esto, el trabajo de Quiroz *et al.*, (2018) coincide en que el rol observador apoya el diseño de situaciones de formación que entrelazan el actuar real de la persona para promover el aprendizaje significativo y la socialización de conocimientos sociales funcionales. En relación al estudio, es necesario que las observaciones registradas por el docente transiten a un plano más reflexivo.

El docente también figura como generador de espacios dialógicos (congruencia entre lo observado y las percepciones docentes en relación a la importancia de los espacios comunicativos en el aprendizaje centrado en el estudiante). Así, en los resultados se identifica que este utiliza normas básicas reguladoras de las interacciones e integra espacios comunicativos (negociación, socialización, diálogo y participación).

No obstante, como se recoge en la categoría D1, estos ambientes son ruidosos, presentan interacciones masificadas que afectan el cumplimiento del plan de clase y la valoración de las contribuciones individuales cuando los niños hablan al mismo tiempo o en coro. De esta forma, se determina que la manera en que gestionan e implementan las normas no tiene el efecto esperado en la dinámica de actividades abiertas al diálogo.

Por todo ello, el docente debe arbitrar, guiar y gestionar los tiempos y formas de discusión y ejecución de actividades prácticas que conviertan en eficientes estos lugares. De hecho, como mediador del proceso comunicativo, debe realizar intervenciones didácticas pertinentes, donde se organice el trabajo áulico y se fomente vínculos de confianza y climas armónicos para las interacciones interpersonales (Cantos-López *et al.*, 2020).

Por otro lado, en la categoría *mediación docente* (MD), se determina que los estudiantes pierden interés en actividades teóricas. Por el contrario, en las prácticas —arte, dibujo o juegos—, donde el nivel atencional y de participación incrementan, su nivel motivacional mejora; de ahí que es menester que el docente se enfoque en ellas. Entonces, este conocimiento del grupo, para Quiroz *et al.*, (2018), es un aspecto importante en el desarrollo de climas de aula positivos, puesto que ayuda a identificar actividades, recursos, materiales y soluciones que funcionan mejor en el espacio didáctico; aunque, en ocasiones, esto sea una cuestión de ensayo-error.

Con respecto a la MD, también se identifica que el docente tiene una percepción del clima y la participación enmarcados en la importancia del respeto. Este actante educativo emplea el diario de clase y el diario anecdótico para registrar situaciones áulicas de interés, ya sean comportamentales o de aprendizaje. Ahora bien, al ser únicamente registradas y no socializadas con el grupo escolar, se limita la capacidad docente de mediación de las interacciones

áulicas, porque, como establece el Mineduc (2021), el abordaje de las situaciones problemáticas como elementos potenciales de estudio y reflexión —en caso de discusiones entre pares por turnos de participación o pequeños desacuerdos— contribuiría a que el docente reafirme las normas de convivencia.

En este sentido, el docente tiene un papel base en el fomento de climas de aula positivos o negativos; todo ello, por supuesto, estará determinado por su estilo de enseñanza y gestión áulica. De esta manera, se extrapola que, en el proceso gestor del aula, la comunicación, observación y reflexión son factores vertebradores porque permiten construir nuevos climas áulicos para aprender, pensar y comunicarse.

Con base en lo mencionado, los resultados analizados en las dimensiones *relaciones en climas áulicos* (D1) y *procesos docentes* (D2) se identifican múltiples puntos de encuentro y vínculos causa-efecto; de ahí que, por ejemplo, el establecimiento de normas áulicas, los efectos de la participación del estudiante y las acciones docentes sean cuestiones analizadas en ambas dimensiones.

## Conclusiones

Los climas de aula son constructos complejos en los que fluyen conocimientos, costumbres, valores, objetos, sistemas culturales y formas de percibir el mundo; por lo que se requiere de un enfoque situado en convivencia y organización áulica para armonizar y conducir estos elementos que son propios de las interacciones docente-estudiantes y entre pares. Todo ello, con el objetivo de orientar el proceso didáctico al ser humano. Desde lo ecosistémico-relacional de los climas de aula y la dimensión de procesos docentes, se señala que el alto nivel de interacción, animosidad y espontaneidad del estudiantado necesita de un sistema docente regulador que conduzca los procesos comunicacionales significativos para el aumento de experiencias significativas de aprendizaje.

A partir del análisis de las interacciones en climas de aula se concluye, entonces, que el docente debe desarrollar una labor mediadora y de gestión áulica centrada en la regulación de la interacción, fortalecimiento de la convivencia, potenciación de la cooperación y diálogo. En este contexto, el docente adquiere un rol protagónico en la aproximación del estudiante al conocimiento y la gestión de las interacciones.

Dicho esto, es menester que las actividades, técnicas y normas establecidas por el docente se distancien de la permisividad y el autoritarismo, a favor de acciones áulicas como escuchar, hablar, empatizar, consensuar, planificar y gestionar.

## Referencias bibliográficas

- Andrade, L., Iriarte, M. y Herrera, M. (2016). La comunicación y el clima de aula en el contexto ecuatoriano. *ResearchGate*, 3002-3019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6063229>
- Barreto, F. y Álvarez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena*, 12(2), 31-44. [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\)31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf)
- Borda, M. (2022). *El proceso de investigación*. Editorial Universidad del Norte.


- Bustamante, M., Lapo, M., Tello, M. y Núñez, M. (2018). Origen, desarrollo y evolución del constructo clima organizacional. *Revista empresarial*, 46, 12-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021664>.
- Cantos-López, G., Mero F, y Vines, V., (2020) La comunicación educativa en el aula: una experiencia desde la práctica docente en el bachillerato. *Luz*, 19 (2), 101-108. <https://www.redalyc.org/journal/589164533010/589164533010.pdf>
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Educare*, 19(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Carrasco-Aguilar, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/journal/1710/171059669006/html/>
- Díaz de Salas, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, (75), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242019000100009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100009)
- Gálvez-Nieto, J., García, J., Vera-Bachmann, D., Trizano-Hermosilla, I. y Polanco, K. (2020). Análisis de clases latentes multinivel del clima escolar: factores individuales, familiares y comunitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 85-92. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/download/23330/20681/91981>
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [UNICEF]. (2018). *Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos*. Fondo de las Naciones Unidas para los Niños.
- García, A. y Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>
- González, W. (2020). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 42, 313-328. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243166546019/html/>
- Grandes, A. (2019). Clima escolar y rendimiento académico de los estudiantes de nivel secundario de una institución educativa de Huánuco. *Desafíos*, 1(2), 135-140. <https://doi:10.37711/desafios.2019.1.2.72>
- Granero, A., Hortigüela, D., Hernando, A. y Carrasco, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: mediación del clima motivacional. *Educación XXI*, 24(2), 43-64. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666930002/70666930002.pdf>
- Gutiérrez-Torres, A. y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-167.pdf>
- Herrán, A. (2011). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*, pp. 1-80. Universidad de Camagüey
- Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: methods, practice and software*. SAGE Publications.


- Manota, M. y Melendro, M. (2015). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los conocimientos académicos. *UNED*, 19, 55-74. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2756/0>
- Marrero, M. (2021). Interpretativismo y métodos cualitativos. En C. Villegas, M. Mendoza, I. Fandiño, O. Golcheidt, L. González y N. Ricardo (Eds.), *Paradigmas y métodos* (pp. 34-37). Editorial UBA.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2021). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2022). *Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Quiroz, J., Corredor, J. y Olarte, F. (2018). Integración de tabletas en el aula de clase: factores relacionados con la percepción de cambio en el rol docente y la interacción entre estudiantes. *RLEE*, 14(2), 79-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157078005>
- Romero, G. y Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *REIFOP*, 11(3), 29-36. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015205004.pdf>
- Rohatgi, A. y Scherer, R. (2020). Identifying profiles of students' school climate perceptions using PISA 2015 data. *Large-scale Assessments in Education*, 8(1), 1-25. <https://largescaleassessmentsineducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40536-020-00083-0>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Orealc-Unesco]. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina y el Caribe?* Santillana.
- Torres-Zapata, Á., Pérez-Jaimes, A., Brito-Cruz, T. y Estrada-Reyes, C. (2022). Rendimiento y clima escolar en la unidad de aprendizaje de bioquímica. *Información tecnológica*, 33(2), 225-234. <https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v33n2/0718-0764-infotec-33-02-225.pdf>
- Vargas, N. y Orozco, C. (2020). Mediación pedagógica y evaluación: una mirada desde un modelo de marco abierto en educación inicial. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(3), 1-33. Doi. 10.15517/aie.v20i3.43672
- Zapata, C., Gómez, M. y Rojas, M. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y educadores*, 13(1), 77-90. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83416264006.pdf>

# Comunidades de conocimiento, ideología y la Nueva Escuela Mexicana: estudio de los imperativos praxiológicos e ideológicos de un modelo educativo en México

## Communities of knowledge, ideology and the New Mexican School: a study of the praxeological and ideological imperatives of an educational model in Mexico

Reyes Toxqui, Álvaro; González Ávila, Patricia

 **Álvaro Reyes Toxqui**  
picaporte66@yahoo.com.mx  
Universidad Autónoma Chapingo, México

 **Patricia González Ávila**  
patrushka74@yahoo.com.mx  
Escuela Primaria José Vasconcelos, México

**Runae**  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
ISSN: 2550-6846  
ISSN-e: 2550-6854  
Periodicidad: Semestral  
núm. 10, 2024  
runae@unae.edu.ec

Recepción: 10 Noviembre 2023  
Aprobación: 15 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820003/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** La llegada del actual régimen político mexicano (2018-2024) significó un cambio en las concepciones *Estado y educación pública*. Tras un largo período en donde prevalecieron las relaciones llamadas neoliberales, el discurso oficial destacó la formulación de políticas dirigidas al desarrollo local y al asistencialismo a favor de los pobres. Este cambio impactó en la reconducción del modelo de desarrollo económico y en la reformulación del proyecto educativo, el cual se conformó tardíamente, en 2022, en torno a objetivos extracurriculares: erradicar al individualismo identificado como neoliberal y apostar por un modelo educativo decolonial, libertario, comunitario y humanista. Así, el presente artículo revisa algunos planteamientos ideológicos de la propuesta educativa del gobierno de Manuel López Obrador y analiza el presupuesto que la enseñanza no debe centrarse no en el estudiante, sino en la comunidad o territorio como eje pedagógico.

**Palabras clave:** Nueva Escuela Mexicana, comunidad, territorio, modelo pedagógico, ideología.

**Abstract:** The arrival of the current Mexican political regime (2018-2024) meant a change in the conceptions of the State and public education. After an extended period in which so-called neoliberal relations prevailed, the official discourse highlighted the formulation of policies aimed at local development and welfare in favor of the poor. This change impacted the redirection of the economic development model and the reformulation of the educational project, which was formed late, in 2022, around extracurricular objectives: eradicating individualism identified as neoliberal and betting on a decolonial, libertarian educational model, community and humanist. In this way, this article reviews some ideological approaches of the educational proposal of the Manuel López Obrador government and analyzes the assumption that teaching should not focus on the student, but on the community or territory as a pedagogical axis.

**Keywords:** New Mexican School, community, territory, pedagogical model, ideology.

## Introducción

La democracia mexicana dio un giro importante en el año 2018 cuando, con la suma de más de 30 millones de votantes en el proceso electoral —es decir, el 53.20 % del padrón electoral—, se eligió un Gobierno identificado como la ruptura necesaria con el modelo neoliberal; mismo que estuvo vigente desde la década de los años ochenta del siglo pasado. Pues bien, la distancia que señaló el nuevo régimen no solo es una propuesta ideológica, sino un ambicioso programa de refundaciones de las políticas gubernamentales que han dado un vuelco al modo de concebir y operar la esfera pública.

Autodefinido de izquierda, la administración de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) mantiene un cariz más cercano al nacionalismo y populismo<sup>[1]</sup>. Desde su llegada al poder, el tono discursivo ha hecho énfasis en la idea de que el Estado debe proteger a los más pobres y ha constituido una estrategia de política social dirigida a cubrir dicho enunciado. Los datos son relevantes, dado que se calcula que la administración pública dirigió 85.126 millones de pesos en 2019 y aumentó a 736.567 millones en 2022<sup>[2]</sup>.

La política social del régimen actual en México es síntoma de la forma de implementación de las políticas gubernamentales y expresión del discurso ideológico que la sustenta. ¿Cómo se explica este vínculo? La relación entre la construcción de la agenda pública y su basamento ideológico es un problema que ha sido poco estudiado en el ámbito de las ciencias sociales. Si bien puede entreverse como una línea de reflexión en los clásicos decimonónicos<sup>[3]</sup>, lo cierto es que es hasta finales del siglo XX cuando se empieza a reflexionar sobre la relación íntima entre ideología política, idea de Estado y sistema de operación pública (Mainwaring, 1997; Kaufman, 2011; Huber *et al.*, 2006). Por otro lado, son mucho más escasos los estudios que perfilan el análisis de las políticas educativas gubernamentales con los supuestos filosóficos subyacentes que las cimentan y animan.

En este tenor, el presente estudio analiza la construcción ideológica de las políticas sobre educación que guarda el actual Gobierno mexicano (2018-2024). Asimismo, emplaza una genealogía de una de las premisas centrales de dicho modelo; es decir, aquella que se centra en la propuesta de considerar los entornos comunitarios como fuentes de conocimiento. De esta forma, la metodología empleada se basa en la propuesta foucaultiana de la investigación genealógica; misma que supone la interacción entre prácticas sociales, regímenes de verdad, condiciones históricas como horizontes de enunciación y poder (Foucault, 2003)

En términos generales, el estudio genealógico realizado reveló que la relación ideológica entre concepción de Estado y operación pública aparece muy bien delineada en la política social que ejecuta el Gobierno actual mexicano, pero se desdibuja dentro de las políticas educativas de la virtual reforma educativa que ha puesto en marcha esta administración. Por otro lado, se sugiere la apuesta



político-ideológica por la teoría decolonial, la cual se encuentra subyacente en el discurso antineoliberal del ejecutivo federal.

## Metodología

### *Objetivo*

Analizar la relación entre la ideología política y los planteamientos epistémico-filosóficos con los ejes articuladores de la llamada Nueva Escuela Mexicana — expresión de la política pública educativa del régimen actual (2018-2024)— y la noción *comunidad*, concebida como pivote de la producción social del conocimiento.

#### Objetivo particular

Discutir las limitaciones praxiológicas que poseen los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana y el problema de la decolonialidad como matriz de sentido de las políticas públicas educativas en México.

### *Marco teórico y metodológico*

La relación que se da entre ideología política y la construcción de la agenda pública es un tema reciente dentro de las ciencias sociales. Si bien es posible encontrar algunas sugerencias de cómo se comporta esta relación en la teoría marxista o en la de corte weberiano, en ambos enfoques teóricos decimonónicos no existe un abordaje particular del asunto. Esto no implica que no sea una línea de investigación sugerente. Por el contrario, ya sea desde la ciencia política o desde la sociología, la posibilidad de generar un análisis riguroso de cómo una agenda pública contiene la idea de Estado que la justifica es una plataforma de análisis que permite visibilizar el curso y sentido de la acción y alcance de las acciones de los regímenes.

Al respecto, Schuster y Morales (2015) afirman que el análisis crítico de este enfoque permite desentrañar el alcance que tienen los gobiernos en su accionar público. Por su lado, Canto (2022) afirma:

El proceso de la política pública puede contemplarse desde dos grandes perspectivas, la de resolución de problemas y la del poder. A partir de la primera, las políticas públicas son vistas como actividades de los gobiernos para responder a los problemas públicos, por ejemplo, de salud, de educación, de seguridad social, de deterioro ambiental o de crecimiento económico, entre muchos otros; y desde la segunda, se observan como resultado de las correlaciones de fuerzas entre unos grupos sociales y otros, todos tratando de hacer prevalecer sus intereses, o bien, como medios para ejercer poder de unos sobre otros. (p. 42)

Para realizar un estudio con este enfoque, que interprete a la construcción de políticas públicas desde la esfera del poder, se requiere de un método que tenga como objeto de estudio a los modos de subjetivación, modos de valoración y discursos de poder que intervienen en la realidad política. El método genealógico —propuesto por Nietzsche, perfilado por Foucault y operativizado por Castro (2012)— está construido bajo la premisa interpretativa de que el poder funciona

a partir de discursos de verdad y que estos circulan en la sociedad como juegos estratégicos de fuerzas.

En esta línea de pensamiento, el presente estudio empleó un estudio comprensivo, de orden hermenéutico, mediante el análisis del discurso presente en la justificación de la denominada Nueva Escuela Mexicana y de su contraste con las fuentes intelectuales que la atraviesan. Se privilegió también la implementación de un andamiaje de categorías suficientes para permitir la comprensión del fenómeno estudiado. A partir del mismo, se consideraron los documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública en los que se justifica la reforma al Plan de Programas de Estudio para la Educación Básica del año 2022. De este modo, se determinó que las categorías centrales que permiten enmarcar teóricamente la presente discusión son poder, ideología y comunidades.

A su vez, la definición del término *ideología*, desde Van Dijk (1999), permite entender la relación de aquella con la producción y operación del discurso. La concepción foucaultiana (1979) de la microfísica del poder, por su lado, permite entrever la manera en la que el poder circula, produce tejido social y se materializa en prácticas institucionales (médicas, educativas, punitivas y disciplinarias). De último, la noción *comunidad* (y de saberes culturales) permite apreciar la relación que existe entre los planteamientos epistémicos y filosóficos de algunas teorías de la decolonialidad con el discurso educativo oficial mexicano.

En otro orden de cosas, las preguntas que guiaron el presente trabajo fueron las siguientes: ¿es posible realizar un estudio genealógico de los discursos de poder que se encuentran subyacentes en los planteamientos ideológicos de la Nueva Escuela Mexicana?, ¿qué planteamientos teóricos y epistemológicos los sustentan? y ¿es posible equiparar la noción *comunidad de saberes* con la realidad de las comunidades desmembradas por la violencia y la incertidumbre?

## Resultados

### *Problema de la política pública e ideología*

Las ciencias sociales están plagadas de estructuras teóricas y conceptuales dicotómicas que a veces son excluyentes entre sí. De hecho, no es difícil ejemplificarlo. Las díadas habituales —por ejemplo: burgués/proletario, virtud/vicio, gobierno/pueblo, alma/cuerpo, bien/mal, legitimidad/legalidad u objetivo/subjetivo— anuncian la distancia entre los términos que las constituyen y han sido base para las representaciones de la realidad. En concomitancia, Muchembled (2006) estableció la manera en la que la dualidad no se concentra, de forma exclusiva, en las descripciones de lo real, sino que tiene sus aplicaciones prácticas:

El cuerpo humano se consideraba como una envoltura que contenía los humores cuyo equilibrio determinaba la salud. El hombre era por naturaleza caliente y seco, la mujer fría y húmeda, con diferentes combinaciones para dar los tipos variados. Por ejemplo, se consideraba que una mujer de características masculinas estaba más alejada que otra de su humedad constitutiva, pues se le creía más caliente y más seca que lo normal. Por lo tanto, los remedios tenían como objetivo restablecer el equilibrio de los humores internos. (p. 87)

Como se aprecia, las estructuras dicotómicas han definido los modos descriptivos de lo real y han producido una praxis —médica, religiosa, política, filosófica y económica— instituyente<sup>[4]</sup>. Así como los hombres y mujeres medievales organizaron su existencia alrededor de nociones dicotómicas del bien y el mal y el vicio y fornicio, los seres humanos del siglo XXI aún dependen de las representaciones diádicas pese a que existen portentosas epistemologías de la complejidad.

A propósito, Castoriadis (2023) hablar sobre la praxis instituyente, alude a la construcción de ciertas matrices de sentido social, así como del conjunto de significaciones con las que organiza los contenidos, sus representaciones y los modos de sus relaciones materiales, jurídicas y espirituales. ¿Qué son y dónde se encuentran esas matrices de sentido que tienen la capacidad de organizar la vida humana? La respuesta no resulta tan obvia, porque los modos de representación de la realidad están compaginados con las formas de significación social y relaciones de poder.

Una matriz de sentido es una construcción humana que ha sido instituida y legitimada desde el orden de la experiencia existencial, el poder y las condiciones históricas de subjetivación colectiva. Pintos (2000) la coloca como parte fundante de la construcción social de la realidad:

Aquellos esquemas construidos socialmente que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social se considere como realidad. La realidad se construye socialmente mediante diferentes dispositivos en pugna entre Estado, mercado y empresas de construcción de realidad; a estas se suman otras instituciones como la religiosa y educativa que también matizan esa(s) realidad(es). (p. 4)

Así, una matriz de sentido produce una idea del mundo que, a su vez, se encuentra subyacente en los modos de existencia como de reproducción de dicho mundo. Esto supone que es ideológica cuando genera una serie de discursos en torno a las creencias sobre cómo está organizado el poder, cómo se comparte entre los integrantes del orden —político, religioso, médico, educativo, económico y demás— y de qué forma constituyen la base de toda praxis social. De este modo se explica el vínculo profundo existente entre la ideología y sus modos de operación cristalizadas en las esferas de lo político, de la política y de las políticas.

Lahera (2004) aseguró que si bien la política refiere, en un sentido muy amplio, a aquellas prácticas sociales en torno al poder, esta no podría existir sin la posibilidad de construir soluciones a los asuntos públicos. “La política [...] tiende a conformar tanto las propuestas de políticas públicas como aquellas que se concretan. Quien quiere el gobierno, quiere políticas públicas” (p. 8).

Cortés (2023), por su parte, hace una precisión conceptual sobre el vínculo entre tres esferas: lo político es aquello que está en el plano del conflicto con lo otro, la política se define en la disputa por el poder y las políticas son las formas operativas y estratégicas que hacen funcionar al poder. En este sentido, las políticas públicas son las acciones programáticas (cursos de acción) que impactan en el espacio donde se realiza el conflicto.

Ahora, la distancia existente entre ideología y política pública no existe. La separación aparente, más bien, revela cómo operan las estructuras dicotómicas. Para ellas, la ideología corresponde a la dimensión de la “consciencia falsa” de lo

real, mientras que la política pública pertenece a la esfera de los cursos de acción establecidos entre el régimen y sus ciudadanos para confluir en el espacio público.

No obstante, existe la concepción de que la ideología va más allá del problema epistemológico de la conciencia y la verdad y, por tanto, se inscribe de manera subyacente en las praxis instituyentes; lo que supone, además, que es parte de los modos de organización del poder. Esta concepción es rica en sus consecuencias: abre la posibilidad de estudiar cómo toda política pública se expresa como dispositivo ideológico.

En términos puramente procedimentales, las políticas públicas son acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad para la atención efectiva de problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía en la definición de problemas y soluciones. (Franco, 2012, párr. 3)

En líneas generales, toda política pública, en su fundamentación, necesita recorrer el largo camino desde la concepción —en la esfera del interés público—, operación y evaluación por medio de la cual se analizan no solo los impactos realizados, sino también los modos de instrumentación por medio de los cuales se construye el tejido social suficiente para lograr la participación de la ciudadanía capaz de ejecutar, disfrutar y valorar el curso de acción.

En términos de la relación entre ideología y praxis procedimental, todo curso de acción va cargado de su componente de la matriz de sentido que las inspira. Ello incluye a las políticas públicas educativas.

### *Problema de las praxis educativas y sus referentes ideológicos*

La concepción de los procesos de socialización siempre ha estado ligada a las matrices de sentido que cada sociedad juega en su propia constitución. Así, por ejemplo, los griegos utilizaban el término *paideia* para definir a la educación de los niños y al proyecto trascendente de sociedad que suponía saber qué tipo de ser humano era necesario para la civilización. Jaeger (2001) al respecto, sostiene:

El hombre solo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón [...]. Pero el espíritu humano lleva progresivamente al descubrimiento de sí mismo, crea, mediante el conocimiento del mundo exterior e interior, formas mejores de la existencia humana. La naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la trasmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación. (p. 10)

La educación, como acción con sentido desde el Estado, se convierte en un asunto de agenda pública cuando se ve sometida a los lineamientos ideológicos que inspiran dicha acción y a los modos de intervención. De esta manera, no resulta difícil señalar al espíritu de una época (*geist*) y a la filosofía o doctrina que la inspira (*episteme*) sobre las praxis instituyentes educativas, implementadas en ciertas condiciones históricas. Así, por ejemplo, el nacimiento de la escuela palatina respondió a las necesidades que el Renacimiento carolingio, dirigido por Carlo Magno, tuvo para educar a la aristocracia de la alta Edad Media, en pleno apogeo de la teología agustina. Otra condición se registró en el nacimiento de la universidad medieval, la cual —según Jacques Le Goff (1996)— obedeció

al empoderamiento de las emergentes clases burguesas quienes consideraron importante la preparación de cuadros profesionales y la formación de un gremio dedicado a la preparación intelectual y humanista. De esta forma, el nacimiento de la institución universitaria revela que el cosmos religioso del cristianismo se encontraba en un franco proceso de secularización gracias al desarrollo de una teología nueva (de origen tomista) que incluyó a la razón como eje de las nuevas reflexiones y praxis del mundo<sup>[5]</sup>.

Al principio estuvieron las ciudades. De hecho, el intelectual de la Edad Media —en Occidente— nace a la par de estas. Con el desarrollo de dichos espacios y gracias a la función comercial e industrial (aún artesanal), aparece la figura del intelectual como uno de esos hombres de oficio que se instalan en las ciudades en las que se impone la división del trabajo (Le Goff, 1996).

A partir de lo mencionado, se debe añadir que el estudio de las ideas educativas debe considerar al menos dos variables vinculantes: 1) el de los referentes ideológico-políticos que las convierten en praxis instituyentes y 2) el de los basamentos teóricos, filosóficos, teológicos o científicos.

#### *Problema de las políticas educativas en México: breve genealogía de la praxis y el sentido*

En 1867, Benito Juárez invitó al político Gabino Barreda y Antonio Martínez Castro, ministro de Justicia e Instrucción Pública, a establecer políticas educativas; esto significó una de las primeras reformas en este campo en México. La experiencia de quien fuera considerado uno de los promotores más connotados del positivismo, ilustra bien ese extraño vínculo entre los referentes ideológico-políticos, praxis instituyentes y basamento filosófico.

En específico, las leyes de reforma juaristas abarcaron el problema de la nacionalización de los bienes eclesiásticos y la libertad de cultos. Además, incluyó una visión de estado en donde la educación tendría un papel central. Así, la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 definió los modos de reorganización de la educación y abrió varios aspectos novedosos: 1) la obligatoriedad de la instrucción primaria, 2) secundaria para mujeres y 3) la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria.

De todo esto, resulta interesante ver cómo, entre los diferentes planes de estudio, se deja entrever una visión científica, de corte positivista, propugnada por la presencia de Gabino Barreda:

No siendo un filósofo en toda la extensión de la palabra, pero tampoco un simple aficionado, la obra escrita de Barreda, inspirada toda ella en el pensamiento de Augusto Comte, se caracteriza por el esfuerzo explícito por adaptar a la circunstancia mexicana, de la mano de la educación científica, un razonamiento y una actitud positivos, racionales, mentalmente emancipados, de los cuales habrán de derivarse aplicaciones prácticas que aquella corriente considera absolutamente necesarias para llevar a las sociedades humanas —en este caso la mexicana— por el camino del progreso material y moral. (Ortega, 2010, pp. 117-118)

La reforma sobre educación, promovida por el Gobierno juarista a través de la obra de Gabino Barreda, se sumó a la visión anticlerical que inspiró la Ley de Desamortización de Bienes Eclesiásticos y que, en el ámbito de la instrucción pública, se autodenominó como antiescolástica. El espíritu de la Reforma de

1867 contuvo el proyecto de Barreda para consolidar una república pedagógica y combatió, desde el positivismo de origen comtiano, a la filosofía negativa del clero. Años más tarde, en el México posrevolucionario —y, sobre todo, en la tesitura de la construcción de la incipiente Secretaría de Educación Pública— José Vasconcelos y el Ateneo de la Juventud<sup>[6]</sup> criticaron el positivismo como ideología del porfiriato.

Así pues, las dos primeras grandes reformas educativas en México revelan el papel que tiene la filosofía en la constitución de regímenes ideológicos y políticos y en la confección de sus políticas públicas. De este modo, por ejemplo, la inauguración de la Escuela Nacional Preparatoria responde al espíritu del positivismo; mientras que, por otro lado, el desarrollo de la universidad y las misiones culturales obtienen su influencia de las filosofías hermenéuticas (Dilthey, Schopenhauer, Bergón y Nietzsche) que, más allá del naturalismo y pragmatismo, hacen hincapié en la intuición y experiencia estética.

Por lo descrito, la genealogía de la praxis educativa en México ofrece pistas interesantes sobre cómo lograr una matriz de sentido para obtener dicha praxis. ¿Es posible entender la reforma juarista sin Revolución francesa, filosofía positivista, naturalismo darwiniano y desarrollo del liberalismo? y ¿es posible aquilatar el empuje vasconceliano sin la Revolución mexicana, la atmósfera de la Primera Guerra Mundial y el desarrollo de los nacionalismos?

En ambos casos se puede afirmar que no, puesto que la urdimbre histórica concluye que toda agenda pública —y, sobre todo, la educativa— viene fecundada con su visión ideológica y su entramado filosófico.

### *Problema de la Nueva Escuela Mexicana y las dificultades de la política pública educativa*

En un plano actual, la llegada de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) ha sido, en la mayoría de sus expresiones públicas, de orden apoteósico<sup>[7]</sup>. En efecto, desde sus primeros días, ha construido un discurso ideológico que reniega del pasado neoliberal, corrupción y privilegios que el sistema político mexicano había construido a favor de “los que más tienen”. Etiquetado como populista, estatista o incluso de izquierda, este Gobierno se ha construido a partir de dos dispositivos ideológicos: la denominada Cuarta transformación (4T) y el discurso anticorrupción.

De inicio, la 4T no es solo la enunciación de un proyecto de nación y de cuya impronta se identifica al régimen del presidente López Obrador. Por el contrario, su importancia estriba en que colocó al proyecto del Movimiento Regeneración Nacional como artífice de un cambio político y social al nivel de la Independencia, la reforma juarista y la Revolución mexicana.

El actual Gobierno impulsa la Cuarta transformación guiada por políticas públicas de austeridad en el gasto público, medida en el tamaño y funcionamiento del aparato gubernamental, los pobres como centro y objetivo central de las políticas públicas, transparencia y cero tolerancia a la corrupción en la gestión pública y en la educación; elevación a rango constitucional a la educación superior como derecho humano y, por tanto, su universalización y gratuidad en todos sus niveles. (Marúm y Rodríguez, 2020, p. 89)

En este sentido, la tónica del régimen de AMLO está dirigida hacia la planificación pública de la acción gubernamental con enfoque en la distribución social de la riqueza con el objetivo de reestablecer el tejido social dañado por las políticas neoliberales implementadas por los regímenes anteriores. Con la expresión “primero los pobres”, el representante del ejecutivo marca un viraje ideológico y programático de su ejercicio político.

A su vez, en el ámbito educativo, la política pública del régimen tiene nombre: Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La Nueva Escuela Mexicana es una propuesta modernizadora de la actividad educativa en el país; epistemológicamente se fundamenta en el Humanismo y tiene como principales metas la inclusión y la excelencia educativa. Es un proyecto nacionalista que se apoya en los mejores modelos pedagógicos a nivel mundial. Su principal acción es servir a las personas en un marco de respeto e igualdad. (Gobierno del Estado de Veracruz, s.f., p. 1)

La NEM se presenta como un rescate de la esencia de la educación en México que ha estado pervertida por la dinámica de los modelos educativos de los regímenes anteriores. Estos modelos, al menos desde 1982, se han sometido a los imperativos de la globalización, a los mercados mundiales —tanto de mercancías como de trabajo— y al interés privado de las corporaciones transnacionales que llegaron a concebir a la educación como un bien de consumo y, en ese tenor, como fuente de ganancias. Los estragos que dejó este modelo son ya harto conocidos: a) una creciente polaridad social dada por los sistemas desiguales de distribución de la riqueza, b) el deterioro paulatino de las condiciones de vida de los más “desiguales” y c) una reorganización del modelo de acumulación de capital que incentivó la reaparición del extractivismo como medio de acumulación por despojo.

El problema de fondo es que el neoliberalismo ha provocado una sorprendente inversión ideológica de valores: el aura que solía conceder valor al bienestar de la población (esto es, el valor del bien común) se adhiere ahora a todo aquello que sea privado (o pueda ser privatizado). Allí donde la justicia y la necesidad social era la piedra angular de la discusión, ahora las cuestiones de la rentabilidad, la propiedad privada, el interés individual y la libre competencia se han convertido en los términos, no solo del debate político, sino también del pensamiento y el lenguaje de la reflexión cotidiana. (Díez, 2010, p. 35)

En el ámbito educativo, el neoliberalismo se manifestó en los términos *competencia, eficacia, resiliencia y evaluación de resultados*. Por su lado, la NEM — como alternativa a este modelo— propuso criterios inversos: si aquel privilegió el interés privado de la competencia, esta debe enfatizar la participación colectiva y si se guía en la conformación de bienes de consumo, esta debe fortalecer la experiencia humana, la mirada interseccional e interculturalidad. En esta dinámica, la organización curricular también tuvo sus propios matices: mientras que el modelo implementado por el régimen de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se basó en la idea de la educación socioemocional, la NEM se construyó a partir de las comunidades de aprendizaje. Como es evidente, la distancia entre los modelos educativos es grande y representa un giro sustantivo en torno a cómo transformarlos en políticas públicas.

Ahora, ¿cuál es el referente filosófico que encuadra al nacimiento de la NEM y cómo ello otorga una matriz de sentido a la política pública? La 4T, como ya se

ha mencionado, no es un dispositivo ideológico de izquierda; es más, su cercanía a ciertos planteamientos de izquierda no la convierten en tal. A propósito, John Womack (citado por Estévez, 2018) manifestó:

Mucha gente vio sus sueños izquierdistas realizados en el triunfo de López Obrador, pero lo que ahora llaman izquierda es una izquierda que, como tal, es muy pobre. No es la izquierda de Valentín Campa de los 50 y 60. Campa era comunista. Eso era la izquierda mexicana. Una izquierda marxista. ¿Qué es López Obrador en relación a eso? Para mí no hay izquierda fuera del marxismo. La izquierda no es izquierda a menos que sea marxista. El marxismo es crucial. El capitalismo es el punto central. O estás favor o estás en contra. (párr. 13)

Aunque es posible identificar en el discurso gubernamental un cierto matiz de izquierda, el mismo sirve para referir los procesos de dominación de largo alcance que justifican, a su vez, la crítica del sistema. Quizás Womack (citado por Estévez, 2018) tenga razón cuando supone que, en América Latina, la izquierda debe estar emparentada con las premisas de revolución, cambio social y praxis política del viejo marxismo decimonónico. Esto quiere decir, incluso, que las premisas ausentes del marxismo en torno al problema del cambio social dificultan la adscripción de la 4T a las ideologías socialistas. Entonces, no son ellas las que inspiran o se encuentran subyacentes en las políticas públicas de la administración actual. No obstante, Caballero (2022) propone una visión alternativa del mismo conflicto:

Esta propuesta muy alineada al cariz del discurso del gobierno actual pretende fortalecer, entre otras cosas, la identidad nacional mexicana y atender a los grupos históricamente marginados. Dedicándole a ello un peso especial en esta propuesta que se articula principalmente alrededor de la noción de comunidad, la cual es de las palabras que más se repite en el documento de trabajo. Desde esta noción de comunidad y otras como interculturalidad y pensamiento crítico, es posible leer entre líneas una mirada interseccional del currículum, de la que se podría decir incluso se encuentra inspirada en epistemologías y pedagogías del sur. (párr. 3)

### *Problema de la decolonialidad como matriz de sentido de las políticas públicas en educación*

El trabajo de Méndez (2021) es sustantivo porque describe cómo se ha ido constituyendo la pedagogía decolonial. Para ello, traza un marco de lecturas en torno a los aportes de Freire (2003), Castro-Gómez (2007), Fernet, Dusell, Quijano y Mignolo. A partir de allí es posible entender la forma en la que se han deconstruido los dogmas de la racionalidad occidental y, también, como se ha visibilizado el proyecto colonial que aparece subyacente en el desarrollo de la ciencia moderna.

En este sentido, la crítica que propone Méndez (2021) se destaca porque establece que la concepción de un currículum académico debería pasar, casi necesariamente, por la revolución de los saberes que consiste en un profundo tajo al pensamiento objetivo de las ciencias sociales y a la economía de mercado; mismos que descansan en dicha objetividad. La transformación del modelo educativo y del currículum, entonces, refiere un repensar y replantear “los tipos de pedagogías que se requieren para sistematizar todas esas experiencias de los



pueblos y acompañar en acciones políticas las diversas posibilidades de consolidar una sociedad más plural e intercultural” (Méndez, 2021, p. 13).

Por otro lado, las bases de esta transformación pedagógica decolonial se centran en la noción *comunidad*. Fraga (2015), mediante un análisis de las diversas dimensiones de este concepto en el pensamiento de Mignolo, establece cinco:

- a) La dimensión ontológica del mundo, la cual está siempre geopolíticamente determinada; b) el momento original de un proceso histórico por el cual las memorias de ciertas civilizaciones se ven crecientemente colonizadas por la modernidad occidental; c) el contenido identitario de las distintas culturas, constituido por una serie de prácticas y de relatos; d) el horizonte utópico del retorno a los modos de vida amerindios, donde la noción central es la de la reciprocidad y, finalmente, e) el modo en que los estudios decoloniales abordan a su sujetos de estudio, a partir de una epistemología dialógica. (p. 19)

En estas dimensiones del concepto es posible entrever distintas posibilidades interpretativas y en las que los sistemas de dominación aparecen definidos con claridad. Así, reconocer la determinación geopolítica o los procesos históricos — por medio de los cuales las memorias de los pueblos han sido colonizadas por el capitalismo occidental— son dos modos de considerar que la comunidad se centra en los contenidos identitarios (prácticas y relatos) de los pueblos.

La comunidad es, en este sentido, una expresión de resistencia activa, operante desde los relatos, luchas y saberes. El reconocimiento de los mismos y de los procesos de invisibilización a los que han sido sometidos las comunidades — cada una diferenciadas en su lucha— supone un proyecto de reivindicación de la pluridiversidad cultural, lingüística, epistemológica y pedagógica.

En efecto, el impulso de la teoría decolonial ha enfocado la crítica a la raza, control del trabajo, Estado y la producción y trasmisión de conocimiento como poderosos dispositivos del patrón civilizatorio surgido en la modernidad. En este tenor, la propuesta activa de la teoría decolonial es desmitificar las formas en las que interviene el poder al naturalizar “las jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la (re)producción de relaciones de dominación que no solo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria” (Castro-Gómez y Restrepo, 2008, p. 24).

Existe, empero, otras dos nociones de comunidad que funcionan, de manera activa, en los discursos. La primera la concibe como el “horizonte utópico del retorno a los modos de vida amerindios, donde la noción centra es la de la reciprocidad” (Fraga, 2015, p. 19). La segunda supone que la comunidad es un objeto de estudio y un marco previo teórico para realizar investigación social.

Pues bien, estas dos visiones tienen un problema, pues la primera es eminentemente ideológica y, por ende, romantiza la idea de que las comunidades son entidades en sí mismas solidarias y recíprocas; la segunda, a su vez, es un constructo analítico que funciona solo como un eje de coordenadas teóricas, pero está alejado de las realidades que operan la dominación. Cabe recalcar que, si bien estas dos nociones son interesantes y ofrecen medios de entendimiento, lo cierto es que se encuentran alejadas de la vorágine crítica y activa de la teoría decolonial:

El giro decolonial implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que

se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal; a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial. (Díaz, 2010, p. 220)

En la discusión, hasta aquí realizada, se puede observar dos imperativos en torno a la definición del término *comunidad*: el praxiológico que hace de la resistencia una práctica de liberación y el ideológico que utiliza esta noción para justificar la acción desde el poder. A partir de aquí, entonces, es cabal interrogar: ¿cuál de estas concepciones opera en el discurso de la Nueva Escuela Mexicana y cuál es su repercusión como constructo ideológico?

## Discusión

La NEM es el modelo ejecutivo de la reforma educativa que está realizando el régimen administrativo y político de AMLO. Su fundamentación parte del análisis de cómo se han comportado los procesos formativos en el país y del diagnóstico que revela, entre otras cosas, el alto índice de deserción escolar y la percepción generacional de que la escuela “ya no es atractiva y no representa opciones de vida para todas y todos” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019, p. 3).

Ante esta condición, la SEP (2019) desarrolló un plan de 23 años con el que pretende reforzar la educación y los procesos de aprendizaje bajo el objetivo de que este último sea de “excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (2019, p. 4). Asimismo, de acuerdo con los documentos normativos de la NEM, existen tres principios que la sustentan: 1) fomento de la identidad mexicana, 2) responsabilidad ciudadana y 3) conciencia social. De estos principios resalta el de la escala axiológica que busca el respeto a los valores honestidad, respeto, justicia, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad, generosidad y gratitud. Ahora, el principio de la conciencia social conecta con el problema de la comunidad como fuente de saber:

Están a favor del bienestar social, sienten empatía por quienes están en situación de vulnerabilidad y promueven una cultura de la paz. Encuentran en la adquisición de saberes y habilidades la base para su desarrollo individual y también la responsabilidad de utilizarlos en favor de su comunidad. Promueven la participación en la búsqueda del bienestar social, reconociendo los canales y espacios en que sus causas se pueden atender, fomentan la convivencia armónica y resuelven los conflictos priorizando el consenso en una cultura de paz y con un hondo sentido comunitario. Respetan el derecho ajeno y exigen respeto al propio derecho. Favorecen el respeto y ejercicio de los derechos humanos en el marco de la diversidad para el fortalecimiento de una sociedad equitativa y democrática. (SEP, 2019, p. 5)

Por otro lado, la NEM trabaja bajo la premisa de una educación desde el humanismo y de la orientación de una “dimensión colectiva de toda vida humana, es decir, todas y todos formamos una comunidad de seres humanos que se vinculan entre sí; mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con todos los demás” (SEP, 2019, p. 7). Además, el humanismo de la NEM apuesta por la formación estudiantil que le ayude a:

[ser capaz de] participar auténticamente en los diversos contextos en los que interactúa. Al mismo tiempo, las orientaciones educativas fortalecen el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana para afrontar en lo colectivo los problemas que se viven en los diversos contextos del país. (SEP, 2019, p. 7)

Además, interviene otro elemento que resalta la concepción de la NEM: el problema de la interculturalidad. La misma, de inicio, critica la visión simple de que aquella se concentra en la implementación de programas bilingües. Para el documento rector de la NEM, este concepto debe “concebirse como la posibilidad de entender las ciencias, matemáticas y los fenómenos sociales desde la forma de pensamiento y cosmovisión propias de cada lengua originaria” (SEP, 2019, p. 9). Walsh (2005) por otro lado, la define como:

Un concepto y práctica; la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (2005, p. 4)

De esta forma, la declaración de principios de la NEM se engarza —aunque, de manera inconexa— con algunos de los grandes problemas que implica la teoría decolonial e interculturalidad. Para la mayoría de los autores que se adscriben a esta visión teórica, se deben considerar el imperativo praxiológico, el cual supone que las comunidades son agentes activos de la transformación social, misma que solo podrá realizarse a través de la desmitificación de los cánones de dominación social e histórica.

También, en el sentido praxiológico, se deben decolonizar la ciencia, patriarcado, racismo, construcción de los géneros y la visión obtusa de romantizar la comunidad al colocarla como horizonte utópico del deber ser de los pueblos. De esta manera, si se elimina el componente activo, crítico y decolonizador a la noción *comunidad*, lo único que se tendrá en el discurso será nada más que una entidad ideológica que, como afirma Van Dijk (1999), solo servirá para justificar las acciones de un régimen de poder para producir estigmas sociales y discursos operantes.

## Conclusiones

La NEM utiliza el discurso decolonial para justificar la reconstrucción de la agenda educativa en México. Sin embargo, los postulados críticos de la misma se vuelven inofensivos cuando se elimina de ellos los imperativos praxiológicos, los cuales —desde la experiencia vital de las comunidades— buscan criticar, de manera radical, los procesos de dominación que la modernidad y el capitalismo han impuesto para su consolidación. En este mismo sentido, y una vez extirpado el componente crítico, la teoría decolonial se convierte en un artificio ideológico del régimen gubernamental.

Aún falta por estudiar si la sociedad contemporánea —desmembrada por los apabullantes procesos de urbanización, competencia y violencia— es capaz de reconstruir su tejido social a partir de los presupuestos del proyecto educativo de un régimen de gobierno. A propósito, Reyes (2016) lo expresó sintéticamente: “El miedo se encarna ahí donde las causas del riesgo se hacen evidentes, se publicitan, se vuelven artefactos de la cotidianidad. El miedo —y la violencia— hacen improcedente a la legitimidad” (p. 124).

Por lo mencionado, si una política pública no interviene en el ámbito de la reconstitución de dicho tejido, a través de la participación activa y crítica de los sujetos sociales, será difícil conformar comunidades de conocimiento donde los ciudadanos y estudiantes puedan, en efecto, convertirse en agentes del cambio social.

## Referencias bibliográficas

- Caballero, T. (2022). La Nueva Escuela Mexicana: tensión en lo que un país es y quiere ser. Síntesis. <https://sintesis.com.mx/puebla/2022/03/09/la-nueva-escuela-mexicana-tension/>
- Canto, R. (2022). Gestionar la política. Las políticas públicas desde la perspectiva del poder. *Sociológica*, 36(104), 41-74. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v36n104/2007-8358-soc-36-104-41.pdf>
- Castro-Gómez, S. y Eduardo R. (2008). Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, 6, 153-172. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600607.pdf>
- Castro, E. (2012). Michel Foucault. El poder, una bestia magnífica. Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores.
- Cortés, J. (2023). Semántica de la crueldad. Cofradía de coyotes.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617525009.pdf>
- Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307271>
- El Economista. (3 de septiembre de 2022). *Gasto social en México crece históricamente con AMLO. El Universal*. <https://www.economista.com.mx/politica/Gasto-social-en-Mexico-crece-historicamente-con-AMLO-20220903-0016.html>
- Estévez, D. (28 de julio de 2018). Con AMLO ganó la izquierda del PRI, y no la izquierda histórica, dice el historiador John Womack. *Sinembargo*. <https://www.sinembargo.mx/28-07-2018/3449193>
- Franco, J. (26 de agosto de 2021). ¿Qué son las políticas públicas? *Expost*. <https://www.iexe.edu.mx/politicas-publicas/que-son-las-politicas-publicas/>
- Fraga, E. (2015). La comunidad en Walter Mignolo. Cinco dimensiones de un mismo concepto. *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 13(51), 18-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4964/496450648002.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. a Piqueta.

- Foucault, M. (2003). ¿Qué es la ilustración? En *M. Foucault*, Sobre la Ilustración (pp.71-97). Tecnos.
- Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo XXI.
- Gobierno del Estado de Veracruz. (s.f.). Hacia la construcción de la nueva escuela mexicana. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Huber, E., Nielsen, F., Pribble, J. y Stephens, J. (2006). Politics and inequality in Latin America and the Caribbean. *American Sociological Review*, 71., 943-963. <https://huberandstephens.web.unc.edu/wp-content/uploads/sites/12348/2016/06/ASR-06.pdf>
- Jaeger, W. (2001). Paideia: los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, R. (2011). The political left, the export boom, and the populist temptation. En S. Levitsky y K. Roberts (.ds.). *The resurgence of the Latin American left*. Johns Hopkins University Press.
- Lahera, E. (2004). Economía política de las políticas públicas. *Economía UNAM*, 1(2), 34-51. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v1n2/v1n2a4.pdf>
- Le Goff, J. (1996). Los intelectuales en la Edad Media. Editorial Gedisa.
- Marum, E. y Rodríguez, C. (2020). Los efectos en las políticas públicas del gobierno de la Cuarta Transformación en la Educación Superior en México. *Universidades*, (86), 89-106. <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/408/405>
- Mainwaring, S. (1997). Multipartyism, robust federalism and presidentialism. En S. Mainwaring y M. Soberg (Coords.), *Presidentialism and democracy in Latin America* (pp. 55-109). Cambridge University Press.
- Méndez, J. (2021). La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica. Universidad Politécnica Salesiana.
- Muchembled, R. (2006) *Historia del Diablo*. Siglos XII-XX. Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, A. (2010). Gabino Barreda, el positivismo y la filosofía de la historia mexicana. *Revista de Hispanismo Filosófico*, (15., 117-127. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/gabino-barreda-el-positivismo-y-la-filosofia-de-la-historia-mexicana/>
- Pintos, J. (2000). *Construyendo realidad(es): los imaginarios sociales*. Papeles de trabajo, (1), 1-21. [https://www.academia.edu/943259/Construyendo\\_realidad\\_es\\_los\\_imaginarios\\_sociales](https://www.academia.edu/943259/Construyendo_realidad_es_los_imaginarios_sociales)
- Reyes, A. (2016). La violencia en México y la construcción de Estado necesario. Un estudio desde la sociología del cuerpo. *Revista Conciencia*, (6), 121-131. <https://fup.edu.co/?r3d=conciencia-6-2>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]*. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. *Secretaría de Educación Pública*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Schuster, S. y Morales, F. (2015). La dimensión ideológica de las políticas públicas en el gobierno de Sebastián Piñera. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 24(1), 47-71. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v24n1/v24n1a05.pdf>
- Toro, L. (2017). Caracterización del .so del .oncepto de .opulismo: *la política de la salvación*. *Punto Cero*, 22.35), 38-60. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v22n35/v22n35\\_a04.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v22n35/v22n35_a04.pdf)
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación disciplinaria*. Gedisa Editores.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf)

## Notas

[1] Si bien el término ha sido negado como descriptor del régimen, lo cierto es que mantiene algunas características propias: posesión de un líder carismático, creación discursiva de la noción pueblo, legitimador político y la autoidentificación del líder con la voluntad de dicho pueblo y la mediación privilegiada a su representación (Toro, 2017).

[2] Al corte del primer semestre del 2022, el gasto social registró un incremento del 26 %, en comparación con el monto registrado antes de que López Obrador empezara su gestión. Este incremento es el más pronunciado desde que se tienen registros (El Economista, 2022, párr. 3-4)

[3] En Marx, directamente en el Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte, cuando analiza los procesos de sucesión del poder en Francia por Napoleón. En Weber, particularmente, en el vínculo que se da entre la ideología protestante y las conformaciones de las profesiones burguesas.

[4] Las acciones humanas producen instituciones y estas se revierten contra las primeras para producir normas, identidades, modos de estar y ser. Castoriadis (2012) ha sido quien ha realizado un estudio profundo de los modos instituyentes de lo imaginario.

[5] Si bien resulta demasiado esquemático decir que la Alta Edad Media estuvo inspirada en la teología de San Agustín de Hipona y que la Baja Edad Media por la teología de Tomás de Aquino, lo cierto es que sí ofrece una idea cercana al espíritu de cada época. La diada Platón-Agustín contra Aristóteles-Tomás de Aquino sintetiza cómo una formulación filosófica e ideológica permanece subyacente en la realización de la política educativa.


[6] El Ateneo de la Juventud fue un movimiento intelectual nacido dentro y en contra del porfiriato. Activo desde 1905 y promovido por Pedro Henríquez Ureña, tuvo otros tres referentes: el filósofo Antonio Caso, el escritor Alfonso Reyes y el político José Vasconcelos; este último fue quien, nombrado por Álvaro Obregón, llevó a cabo la segunda reforma educativa más importante del país. Esta, sin embargo, estaba basada en otros principios filosóficos: el vitalismo de origen bergsonianiano y el nihilismo nietzschiano.


[7] El término refiere a la lógica del ensalzamiento o glorificación de un acto. Esta expresión, por supuesto, es parte de la construcción ideológica del Gobierno. “No somos iguales a ellos” ha sido el eslogan que separa el “oscuro” pasado neoliberal respecto de la aparición de una nueva etapa “por el pueblo y los pobres”.

## Docentes en formación: análisis de las dimensiones que promueven las competencias digitales


### Teachers in training: analysis of the dimensions that promote digital competencies

Guilcapi Lunavictoria, Diego; León Siza, Nina del Carmen; Elizalde Sarango, Freddy; Astudillo Quichimbo, María Isabel

 **Diego Guilcapi Lunavictoria**  
omardiego2106@hotmail.com  
Investigador independiente, Ecuador

 **Nina del Carmen León Siza**  
ndleon@flacso.edu.ec  
Facultad Latinoamericana de Estudios Sociales sede Ecuador, Ecuador

 **Freddy Elizalde Sarango**  
poshoelizalde@hotmail.com  
Investigador independiente, Ecuador

 **María Isabel Astudillo Quichimbo**  
mariaisabelastudillo2017@gmail.com  
Colegio PCEI Rafael Galeth, Ecuador

**Runae**  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
ISSN: 2550-6846  
ISSN-e: 2550-6854  
Periodicidad: Semestral  
núm. 10, 2024  
runae@unae.edu.ec

Recepción: 20 Octubre 2023  
Aprobación: 15 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820006/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Los programas de formación docente asumen nuevos planteamientos que se estructuran en función de los avances tecnológicos que generan cambios significativos en los procesos de formación. Por ello, el objetivo del presente estudio es analizar las dimensiones que promueven las competencias digitales de los docentes en formación. La investigación, en este sentido, responde a un análisis factorial exploratorio para identificar la asociación de las dimensiones sobre apropiación de las TIC, pedagogía y tecnología, formación docente en tecnología y actitud ante las tecnologías del aprendizaje. Los resultados determinan los factores que inciden en la configuración de las prácticas pedagógicas mediadas por estos recursos. Por otro lado, los docentes en formación expresan limitaciones respecto a la implementación didáctica y de evaluación con TIC, debido a que demanda la articulación de conocimientos técnicos con los saberes disciplinares.

**Palabras clave:** formación docente, competencias digitales, formas de enseñar, conocimientos técnicos, TIC.

**Abstract:** Teacher training programs assume new approaches that are structured based on technological advances that generate significant changes in training processes. Therefore, the objective of this study is to analyze the dimensions that promote the digital competencies of teachers in training. The research, in this sense, responds to an exploratory factor analysis to identify the association of the dimensions of ICT appropriation, pedagogy and technology, teacher training in technology and attitude towards learning technologies. The results determine the factors that influence the configuration of pedagogical practices mediated by these resources. On the other hand, teachers in training express limitations regarding the didactic and evaluation implementation with ICT, because it requires the articulation of technical knowledge with disciplinary knowledge.

**Keywords:** teacher training, digital competencies, ways of teaching, technical knowledge, ICT.

## Introducción

Los nuevos desafíos y cambios de la sociedad actual exigen repensar los programas de formación docente, debido a que su dominio del conocimiento se ha desplazado hacia las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En este contexto, la praxis profesional es el foco de interés, porque determina la habilidad del educador al momento de implementar estrategias, procesos, espacios y tiempos que incentivan y desarrollan el aprendizaje (Parra *et al.*, 2021; Romero-Hermoza, 2021). De este modo, es menester que el escenario de formación responda a la naturaleza de los diferentes saberes disciplinares y al conocimiento tecnológico-pedagógico que favorecen la innovación y creatividad en el aula.

Tobar *et al.* (2023), a propósito, indican que en las instituciones educativas de Ecuador existen bajos niveles de uso de herramientas digitales en el proceso de enseñanza a pesar de la alta percepción respecto al empleo de las TIC por parte de los docentes. Por lo tanto, dicha situación supone que la misma cumple funciones similares a los recursos tradicionales de aula (Bravo *et al.*, 2023). De igual forma, el desarrollo de escenarios de enseñanza —vinculados a las pedagogías clásicas— es un punto de interés que debe ser analizado desde los esfuerzos y normativas por parte del Ministerio de Educación en torno a la incorporación de las TIC para consolidar cambios significativos en los mismos.

En esta lógica, las instituciones de educación superior deben potenciar las competencias digitales en los docentes en formación y, al mismo tiempo, orientar las prácticas pedagógicas como propuestas curriculares en relación con las transformaciones que sostiene la sociedad del conocimiento (Rodríguez y Acurio, 2021). Es decir, debe articular la labor docente y estas competencias para responder a las particularidades de los avances tecnológicos en el proceso didáctico. De esta manera, será posible cubrir una de las tareas indispensables de la universidad que es la formación del capital humano para la transformación digital (Salazar y Lescano, 2022).

Vale mencionar que las sociedades conectadas demandan la formación de sujetos capaces de participar de manera responsable y competente en las diferentes dimensiones del ser humano. Esto significa que sean capaces de emplear múltiples sistemas y herramientas digitales como regular la información, generar y difundir conocimiento para promover la innovación (Orozco *et al.*, 2023); todo ello con el propósito de beneficiar las destrezas y habilidades de las personas al momento de enfrentar con éxito situaciones complejas y dinámicas que son propias de los avances de la tecnología y la consolidación de la sociedad del conocimiento.

Diferentes autores (Valdés y Gutiérrez, 2021; Gaitán y Jaramillo, 2022; Chamorro, 2023) plantean que la realidad actual está vinculada a procesos complejos inmersos en la construcción de sociedades sostenibles. A saber: dificultades en el desarrollo profesional y humano, aumento de la brecha digital y barreras de acceso. Por ello es indispensable superar las limitaciones de la formación docente para eliminar los problemas a través del fortalecimiento de las competencias digitales enlazadas con la tecnología, conocimientos y saberes.

Respecto al concepto *competencia digital* (CD), Luque y Jiménez (2021) señalan que no existe un consenso sobre dicho término. Romero-Hermoza



(2021), por otro lado, afirma que la aproximación conceptual al mismo responde a un proceso vulnerable de debate, considerando varias respuestas al cuestionamiento de los aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales. Álvarez y Córdova (2023), a su vez, determinan que la CD se asocia con el dominio técnico de la tecnología, facultad para emplearla de forma eficaz, destrezas para evaluarla y actitudes para interactuar en la cultura digital.

En cambio, Solórzano (2021) establece que las dimensiones que configuran la CD denotan los componentes estratégicos, técnicos y éticos; incluye, habilidades para la creación de contenido y comunicación. Así, las mencionadas son cercanas a las planteadas por Verdú *et al.* (2023), quienes definieron que la CD implica conocimientos instrumentales para el empleo de medios informáticos y digitales, habilidades relacionadas con la regulación de información e interacción en comunidades virtuales y actitudes relacionadas con estrategias autónomas, creativas y críticas. De acuerdo con lo descrito, la CD está vinculada con múltiples escenarios de vida del ser humano; por lo tanto, su concepto se expande más allá de los conocimientos técnicos.

En general, este término responde a la habilidad que integra competencias y características del ser humano ligadas al empleo de la tecnología (Tunque *et al.*, 2022). Los términos *innovación, creatividad, investigación, responsabilidad, gestión, colaboración y comunicación* son componentes inmersos en la CD a pesar de no ser nuevos ni exclusivos en el campo de las TIC. No obstante, tienen una nueva configuración en la mediación de la ciencia aplicada.

En el contexto educativo, en específico, las diversas investigaciones respecto al concepto CD determinan una perspectiva instrumental de las competencias digitales en relación con los marcos de referencia y políticas educativas sobre las TIC. Por lo que, la visión taxonómica y la complejidad conceptual de dicho término no son consideradas (Matarranz, 2022).

En la profesión docente, la CD se concibe como la capacidad de incorporar los avances tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz. Esto involucra actitudes, habilidades, conocimientos y, especialmente, la integración de las relaciones entre teorías de aprendizaje, contexto, sujeto y valores (Castellanos y Rojas, 2023). Para lograr aquello, Cateriano *et al.* (2021) afirman que el desempeño docente precisa de tres componentes: tecnología, pedagogía y contenido.

La CD en los docentes se muestra diferente en comparación del resto de usuarios de las TIC, en tanto este se desempeña en escenarios que demandan la unificación de saberes disciplinares, tecnológicos y didácticos con la intención de definir estrategias y recursos digitales adaptados al contexto educativo y contenidos disciplinares (Del Castillo y Chamán, 2021). Ahora, a pesar de la articulación de dichos saberes, según Pinto *et al.* (2022), es necesario incluir la dimensión vinculada a la disposición ante las TIC. De esta forma, la competencia digital se configura por cuatro de ellas (ver Tabla 1).

**Tabla 1**  
Dimensiones de la competencia digital

Variable	Dimensión	Indicadores
Competencia digital	Apropiación de las TIC	Elementos tecnológicos
		Aplicaciones de la web
		Tratamiento de la información
	Pedagogía y tecnología	Escenarios de aprendizaje mediados por las TIC
		Evaluación del aprendizaje con TIC
	Formación docente en tecnología	Formación tecno-pedagógica
		Formación tecno-disciplinar
	Actitud ante las tecnologías en el aprendizaje	Motivaciones y creencias sobre las tecnologías
Disposición ante las TIC		

Fuente: Pinto et al. (2022)

En otro orden de cosas, Kuz y Ariste (2022) indican que la CD precisa del dominio técnico y operativo de las herramientas digitales. Desde este planteamiento se fundamenta la dimensión *apropiación de las TIC*. Luego, se evidencia la articulación y apoyo de las habilidades que comprometen procesos metacognitivos, desarrollo de competencias, pensamientos de orden superior y conciencia que forman parte de las dimensiones *pedagogía de la tecnología* y *formación docente en tecnología*. Por último, atiende las exigencias presentes en su uso; mismas que están inmersas en el escenario de aprendizaje establecido en la dimensión *actitud ante las tecnologías en el aprendizaje*.

En suma, la CD es un cúmulo de actitudes, destrezas y conocimientos interrelacionadas con varias metas (desarrollo personal, expresión creativa y comunicación), dominios (ámbitos legales, privacidad y vida cotidiana) y niveles (innovador, apropiación y técnico).

En este caso, el enfoque presentado de la CD es imperativo en los programas de formación de las instituciones de educación superior, porque delimita las competencias digitales, facilita la articulación del quehacer docente y las habilidades específicas de las distintas disciplinas para implementar procesos de profesionalización y formativos.

## Materiales y métodos

El presente estudio responde al enfoque cuantitativo, dado que, a partir del mismo, se ejecutó un análisis exploratorio con la finalidad de analizar y observar el objeto de estudio en su ambiente real (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Esto representó, a la par, el empleo de un cuestionario como técnica para la recolección de información respecto a los niveles de competencias digitales.

El diseño de investigación, por otro lado, esquematizó cuatro etapas. 1) La elaboración del cuestionario definió las preguntas para indagar la práctica docente en relación con las competencias digitales. El cuestionario utilizado, además, una escala de Likert con cinco variables —*nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre*—. 2) Enseguida se realizó la prueba de validez y confiabilidad

del instrumento por medio de un grupo de expertos. Los aspectos valorados fueron la congruencia de los ítems en función del contenido, tendenciosidad para evitar el sesgo en el planteamiento de los ítems y la claridad de la redacción. En la etapa mencionada, asimismo, se hicieron ajustes al instrumento de acuerdo con la prueba piloto que se aplicó. La fiabilidad se valoró con el alfa de Cronbach que obtuvo una puntuación final de 0.867. 3) Posteriormente, se aplicó el instrumento a una población conformada por 167 docentes matriculados en el Programa de Profesionalización Docente a Distancia. Es válido mencionar que la muestra fue intencional y participaron quienes cumplieron con los criterios establecidos. 4) De último, se ejecutó un análisis factorial que empleó la herramienta estadística IBM SPSS 23 para ubicar a la variable y sus dimensiones en una escala de medición. Este tratamiento de la información incluyó tablas de frecuencia y medidas de tendencia central.

## Resultados y discusión

### *Caracterización de la muestra*

La muestra evaluada se conformó con 167 pedagogos adscritos al programa de profesionalización de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la provincia de Orellana. El 68 % de los participantes está entre los 35 a 45 años; mientras que el 20 % se encuentra entre los 45 a 55. Solo un 12 % del grupo está en el rango de 25 a 35 años. En cuanto a género, el 70.05 % de la muestra se compone de mujeres y el resto (29.95 %) son hombres.

**Tabla 2**  
Frecuencia de edad de los docentes en formación

Rangos de edad	Género				Total	
	Masculino		Femenino		F	%
F	%	F	%			
25-35	5	25 %	15	75 %	20	12 %
35-45	41	35.97 %	73	64.03 %	114	68 %
45-55	11	33.34 %	22	66.66 %	33	20 %
Total	57	29.95 %	110	70.05 %	167	100 %

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el 20 % de docentes se encuentra en el subnivel Elemental de Educación General Básica (EGB), el 51.86 % en el subnivel Media y el 28.14 % en el Superior. A propósito, es válido indicar que este último está integrado —en su mayoría— por el género masculino, a diferencia de los subniveles Elemental y Media que tienen gran porcentaje de integrantes mujeres.

**Tabla 3**  
Distribución de los docentes por subnivel de EGB

Subnivel de EGB	Frecuencia	Porcentaje
Elemental	33	20 %
Media	87	51.86 %
Superior	47	28.14 %
Total	167	100 %

Fuente: elaboración propia

### *Valoración de las competencias digitales*

Los docentes que participaron en este estudio expusieron un nivel medianamente alto en cuanto al empleo de recursos como correo electrónico, bases de datos y proyector. En lo referente a las aplicaciones de la web como herramientas en línea, foros, *wikis* y blogs, mostraron un nivel moderadamente bajo.

De igual forma, los resultados indicaron una tendencia moderada para el empleo de herramientas que facilitan la gestión de la información. En este tenor, los docentes afirmaron tener competencias en el manejo de recursos de almacenamiento como OneDrive, Dropbox y Google Drive. También revelaron facilidad para buscar información y discernir el contenido de la web. No obstante, ubicaron limitaciones en la utilización de gestores bibliográficos (Refworks, Mendeley y Zotero), procesadores de video y la plataforma Moodle.

**Tabla 4.1.**  
Distribución de la dimensión sobre apropiación de las TIC

			Escala					Total
			N	CN	AV	CS	S	
Indicadores de elementos tecnológicos	Uso el proyector	Frecuencia	23	20	50	50	24	167
		Porcentaje	13.77	11.97	29.94	29.94	14.37	100
	Gestiono recursos audiovisuales por medio de las wikis	Frecuencia	17	24	66	49	11	167
		Porcentaje	10.17	14.37	39.52	29.34	6.58	100
	Gestiono actividades por medio de foros	Frecuencia	13	15	54	63	22	167
		Porcentaje	7.78	8.98	32.34	37.72	13.17	100
	Uso cursos en línea	Frecuencia	58	27	36	24	22	167
		Porcentaje	34.73	16.17	21.56	14.37	13.17	100
	Uso presentaciones interactivas	Frecuencia	12	19	25	88	23	167
		Porcentaje	7.19	11.38	14.97	52.69	13.77	100

Fuente: elaboración propia

Nota: las equivalencias son N: nunca, CN: casi nunca, AV: a veces, CS: casi siempre y S: siempre.

**Tabla 4.2.**  
Distribución de la dimensión sobre apropiación de las TIC

Indicadores de aplicaciones de la web	Uso redes sociales y correo electrónico	Frecuencia	9	15	23	42	78	167
		Porcentaje	5.39	8.98	13.77	25.15	46.71	100
	Uso podcast o procesadores de audio online	Frecuencia	15	24	47	42	39	167
		Porcentaje	8.98	14.37	28.14	25.15	23.35	100
	Uso plataformas de videos	Frecuencia	25	19	51	54	18	167
		Porcentaje	14.97	11.38	30.54	32.34	10.78	100
	Gestiono actividades por medio de blogs	Frecuencia	18	36	44	54	15	167
		Porcentaje	10.78	21.56	26.35	32.34	8.98	100
	Uso contenido en línea	Frecuencia	12	25	58	41	31	167
		Porcentaje	7.19	14.97	34.73	24.55	18.56	100
Indicadores del tratamiento de la información	Uso recursos de almacenamiento como OneDrive, Dropbox y Google Drive	Frecuencia	19	12	22	57	57	167
		Porcentaje	11.38	7.19	13.17	34.13	34.13	100
	Discrimino la información de la web	Frecuencia	11	9	62	62	23	167
		Porcentaje	6.59	5.39	37.13	37.13	13.77	100
	Uso de gestores bibliográficos	Frecuencia	47	34	55	23	8	167
		Porcentaje	28.14	20.36	32.93	13.77	4.79	100
	Busco información en bases de datos	Frecuencia	12	27	33	28	67	167
		Porcentaje	7.19	16.17	19.76	16.77	40.12	100

Fuente: elaboración propia

Nota: las equivalencias son N: nunca, CN: casi nunca, AV: a veces, CS: casi siempre y S: siempre.

En cuanto a la dimensión *pedagogía y tecnología*, los resultados denotaron que los docentes presentan mejores habilidades en el empleo de herramientas convencionales como proyector, computadora y recursos multimedia y en la configuración de escenarios de enseñanza. Por el contrario, mostraron mayor dificultad al momento de evaluar los aprendizajes por medio de las TIC. A su vez, los recursos más empleados fueron los videos y contenidos en línea. En su defecto, la implementación de las plataformas virtuales resultó limitada en la labor docente. Referente a la evaluación del aprendizaje con las TIC, los participantes aseguraron llevar a cabo actividades para beneficiar la autonomía de los estudiantes. Con menor frecuencia, indicaron el desarrollo de lecciones *online*, tutorías y procesos de retroalimentación.

Los docentes, de último, ubicaron dificultades al momento de participar en proyectos de investigación e innovación. Asimismo, indicaron limitaciones al momento de usar el e-portafolio como recurso didáctico en la enseñanza de la asignatura; mismo que fue un recurso adaptado para la educación emergente ocasionada por la COVID-19.

**Tabla 5.1.**  
Distribución de la dimensión sobre pedagogía y tecnología

			Escala					Total
			N	CN	AV	CS	S	
Indicadores de los escenarios de aprendizaje mediados por las TIC	Uso videos educativos para la construcción de nuevos conocimientos	Frecuencia	6	15	33	69	44	167
		Porcentaje	3.59	8.98	19.76	41.32	26.35	100
	Empleo las TIC para dar seguimiento al aprendizaje	Frecuencia	11	24	68	49	15	167
		Porcentaje	6.59	14.37	40.72	29.34	8.98	100
	Empleo recursos multimedia para apoyar el aprendizaje	Frecuencia	7	18	44	65	33	167
		Porcentaje	4.19	10.78	26.35	38.92	19.76	100
	Incorpore e-actividades que contribuyan al desarrollo de competencias en los estudiantes	Frecuencia	4	23	29	77	34	167
		Porcentaje	2.40	13.77	17.37	46.11	20.36	100
	Interactuó en comunidades de aprendizaje	Frecuencia	12	19	25	88	23	167
		Porcentaje	7.19	11.38	14.97	52.69	13.77	100
	Empleo plataformas virtuales para reforzar el aprendizaje	Frecuencia	7	19	69	45	27	167
		Porcentaje	4.19	11.38	41.32	26.95	16.17	100

Fuente: elaboración propia

Nota: las equivalencias son N: nunca, CN: casi nunca, AV: a veces, CS: casi siempre y S: siempre.

**Tabla 5.2.**  
Distribución de la dimensión sobre pedagogía y tecnología

Indicadores de evaluación del aprendizaje con las TIC	Ejecuto tutorías a través de las TIC	Frecuencia	15	26	58	44	24	167
		Porcentaje	8.98	15.57	34.73	26.35	14.37	100
	Empleo las TIC para evaluar las competencias de los estudiantes	Frecuencia	33	24	49	63	18	167
		Porcentaje	19.78	14.37	29.34	37.72	10.78	100
	Empleo cuestionarios online	Frecuencia	27	29	52	44	15	167
		Porcentaje	16.17	17.37	31.14	26.35	8.98	100
	Empleo entornos personales de aprendizaje	Frecuencia	16	36	49	41	25	167
		Porcentaje	9.58	21.56	29.34	24.55	14.97	100
	Empleo las redes sociales para la construcción de conocimientos	Frecuencia	11	29	41	61	25	167
		Porcentaje	6.59	17.37	24.55	36.53	14.97	100
	Empleo recursos tecnológicos en beneficio del aprendizaje autónomo	Frecuencia	8	25	38	66	30	167
		Porcentaje	4.79	14.97	22.75	39.52	17.96	100
	Empleo diversos recursos tecnológicos para desarrollar procesos de retroalimentación a los estudiantes	Frecuencia	4	21	62	47	33	167
		Porcentaje	2.40	12.57	37.13	28.14	19.76	100

Fuente: elaboración propia

Nota: las equivalencias son N: nunca, CN: casi nunca, AV: a veces, CS: casi siempre y S: siempre.

De acuerdo con los resultados, los docentes en formación exhibieron un nivel medio en la integración de la tecnología para abordar situaciones específicas del área. Por ello, es menester que los docentes empleen las TIC para consolidar ambientes de aprendizaje y elaborar recursos multimedia que contribuyan a la asimilación de los contenidos abordados. En este tenor, los resultados destacaron las competencias que favorecen la ejecución de buenas prácticas mediadas por las TIC (ver tablas 6.1 y 6.2). Pese a ello, algunos docentes indicaron su dificultad para distinguir entre un empleo pedagógico y de ocio y para utilizar las TIC según los contenidos disciplinares en función con los estándares de la asignatura.

**Tabla 6.1.**  
Distribución de la dimensión sobre formación docente en tecnología

			Escala					Total
			US	CM	O	CN	N	
Indicadores de la formación tecno-pedagógica	Participo en capacitaciones sobre las TIC de forma virtual	Frecuencia	21	26	56	49	15	167
		Porcentaje	12.57	15.57	33.53	29.34	8.98	100
	Participo en capacitaciones vinculadas al manejo y tratamiento de la información	Frecuencia	19	27	49	63	9	167
		Porcentaje	11.38	16.17	29.34	37.72	5.39	100
	Comparto mis prácticas pedagógicas mediadas por las TIC en comunidades virtuales	Frecuencia	23	37	52	49	6	167
		Porcentaje	13.77	22.16	31.14	29.34	3.59	100
	Participo en capacitaciones sobre las TIC de forma presencial	Frecuencia	21	34	41	58	13	167
		Porcentaje	12.57	20.36	24.55	34.73	7.78	100
	Empleo las herramientas digitales como recursos didácticos	Frecuencia	14	32	39	62	20	167
		Porcentaje	8.38	19.16	23.35	37.13	11.98	100
	Participo en cursos para el empleo de la tecnología en el aula	Frecuencia	8	31	57	57	14	167
		Porcentaje	4.79	18.56	34.13	34.13	8.38	100
	Uso las TIC en relación con los lineamientos curriculares	Frecuencia	5	35	49	64	14	167
		Porcentaje	2.99	20.96	29.34	38.32	8.38	100
	Tengo conocimientos técnicos para el empleo de las TIC	Frecuencia	3	37	49	55	23	167
		Porcentaje	1.80	22.16	29.34	32.93	13.77	100
Desarrollo experiencias de aprendizaje mediadas por las TIC	Frecuencia	4	29	41	66	27	167	
	Porcentaje	2.40	17.37	24.55	39.52	16.17	100	

Fuente: elaboración propia

Nota: las equivalencias son N: nunca, CN: casi nunca, AV: a veces, CS: casi siempre y S: siempre

**Tabla 6.2.**  
Distribución de la dimensión sobre formación docente en tecnología

	Empleo las TIC para desarrollar los contenidos disciplinarios	Frecuencia	7	24	40	68	28	167
		Porcentaje	4.19	14.37	23.95	40.72	16.77	100
	Empleo recursos tecnológicos para facilitar la asimilación de los contenidos disciplinarios	Frecuencia	5	23	43	70	28	167
		Porcentaje	1.80	13.77	25.75	41.92	16.77	100
	Elaboro recursos multimedia para apoyar al estudiante en la construcción de nuevos conocimientos	Frecuencia	4	17	52	67	27	167
		Porcentaje	2.40	10.18	31.14	40.12	16.17	100
Indicadores de la formación técnico-disciplinaria	Empleo las TIC para actividades de gestión educativa como calificaciones, tareas y procesos de retroalimentación	Frecuencia	7	25	44	57	34	167
		Porcentaje	4.19	14.97	26.35	34.13	20.36	100
	Genero respuestas a las limitaciones de los contenidos de la asignatura mediante las TIC	Frecuencia	5	28	38	69	27	167
		Porcentaje	2.99	16.77	22.75	41.32	16.17	100
	Identifico las habilidades digitales de los estudiantes según los estándares de calidad	Frecuencia	3	26	44	69	25	167
		Porcentaje	1.80	15.57	26.35	41.32	14.97	100
	Distingo el empleo de las TIC como recurso de comunicación, ocio y pedagógico	Frecuencia	5	27	67	49	19	167
		Porcentaje	2.99	16.17	40.12	29.34	11.38	100

Fuente: elaboración propia

Nota: las equivalencias son N: nunca, CN: casi nunca, AV: a veces, CS: casi siempre y S: siempre

Respecto a la actitud docente ante las tecnologías, los participantes afirmaron que las TIC proporcionan múltiples beneficios al proceso de aprendizaje. Así, los pedagogos aceptaron que estas mejoran el desempeño y permiten laborar de forma competente ante los retos y desafíos vinculados a la ciencia aplicada. No obstante, un grupo de docentes señaló que las herramientas *online* y los recursos digitales no benefician el desempeño de los actores educativos. Por otro lado, gran parte de los docentes mencionó que las TIC motivan a los estudiantes, por ello tienen disposición para implementar la tecnología en el aula. Asimismo, la mayoría de entrevistados indicó que el empleo de los recursos digitales demanda conocimiento técnico y alta inversión de tiempo.

**Tabla 7.1.**  
Distribución de la dimensión sobre actitud ante las tecnologías

			Escala					Total
			US	CM	O	CN	N	
Indicadores de motivaciones y creencias de las tecnologías	Las TIC contribuyen a la labor docente	Frecuencia	2	17	30	71	47	167
		Porcentaje	1.20	10.18	17.96	42.51	28.14	100
	La actualización docente sobre las TIC es fundamental en la sociedad actual	Frecuencia	5	15	37	66	44	167
		Porcentaje	2.99	8.98	22.16	39.52	26.35	100
	Los recursos tecnológicos favorecen en trabajo colaborativo en línea	Frecuencia	2	18	34	75	38	167
		Porcentaje	1.20	10.78	20.36	44.91	22.75	100
	Las aplicaciones en línea facilitan el desempeño del estudiante y docente	Frecuencia	3	18	41	75	30	167
		Porcentaje	1.80	10.78	24.55	44.91	17.96	100
	Las TIC favorecen el aprendizaje fuera del aula de clase	Frecuencia	3	14	36	81	33	167
		Porcentaje	1.80	8.38	21.56	48.50	19.76	100
	Los docentes necesitan conocimientos técnicos para emplear las TIC en el aula	Frecuencia	2	13	39	77	36	167
		Porcentaje	1.20	7.78	23.35	46.11	21.56	100
	Los escenarios de aprendizaje híbridos mejoran el proceso de aprendizaje	Frecuencia	1	18	48	67	33	167
		Porcentaje	0.60	10.78	28.74	40.12	19.76	100
	Las TIC brindan flexibilidad al proceso de aprendizaje	Frecuencia	3	14	43	71	36	167
		Porcentaje	1.80	8.38	25.75	42.51	21.56	100
Las TIC desarrollan la creatividad en los estudiantes	Frecuencia	1	11	55	67	33	167	
	Porcentaje	0.60	6.59	32.93	40.12	19.76	100	

Fuente: elaboración propia

Nota: las equivalencias son N: nunca, CN: casi nunca, AV: a veces, CS: casi siempre y S: siempre.

**Tabla 7.2.**  
Distribución de la dimensión sobre actitud ante las tecnologías

Indicadores de la disposición ante las TIC	El tiempo que invierte el docente al emplear las TIC es útil	Frecuencia	2	9	33	74	49	167
		Porcentaje	1.20	5.39	19.76	44.31	29.34	100
	El uso de las TIC en el aula desarrolla un pensamiento crítico en el docente	Frecuencia	1	7	28	83	48	167
		Porcentaje	0.60	4.19	16.77	49.70	28.74	100
	Las TIC demandan conocimientos técnicos por parte de los docentes	Frecuencia	2	11	29	94	31	167
		Porcentaje	1.20	6.59	17.37	56.29	18.56	100
	Tengo las habilidades digitales para apoyar a otros docentes a usar las TIC	Frecuencia	1	5	31	89	41	167
		Porcentaje	0.60	2.99	18.56	53.29	24.55	100
	Las TIC potencian la motivación del estudiante y docente	Frecuencia	3	10	45	74	35	167
		Porcentaje	1.80	5.99	26.95	44.31	20.96	100
	Las TIC transforman la práctica pedagógica del docente	Frecuencia	4	14	29	91	29	167
		Porcentaje	2.40	8.38	17.37	54.49	17.37	100
	Las TIC contribuyen a innovar la enseñanza del docente	Frecuencia	3	9	45	77	33	167
		Porcentaje	1.80	5.39	26.95	46.11	19.76	100
	El uso de las TIC solo se limita a las instituciones que tienen acceso a internet	Frecuencia	6	16	38	80	27	167
		Porcentaje	3.59	9.58	22.75	47.90	16.17	100

Fuente: elaboración propia

Nota: las equivalencias son N: nunca, CN: casi nunca, AV: a veces, CS: casi siempre y S: siempre.

Los estadísticos descriptivos de las cuatro dimensiones determinan que las puntuaciones se ubican entre un nivel moderado a alto según la media aritmética y la desviación estándar.

**Tabla 8**  
Estadísticos descriptivos de los indicadores de la competencia digital

Dimensión	Indicador	Media	DE
Apropiación de las TIC	Elementos tecnológicos	3.1	0.821
	Aplicaciones de la web	3.04	0.907
	Tratamiento de la información	2.27	0.578
Pedagogía y tecnología	Escenarios de aprendizaje mediados por las TIC	3.67	0.857
	Evaluación del aprendizaje con TIC	3.14	0.81
Formación docente en tecnología	Formación tecno-pedagógica	3.01	0.833
	Formación tecno-disciplinar	3.27	0.802
Actitud ante las tecnologías en el aprendizaje	Motivaciones y creencias de las tecnologías	3.27	0.704
	Disposición ante las TIC	3.32	0.647

Fuente: elaboración propia

Las puntuaciones totales establecieron que las dimensiones 1, 2 y 3 son homogéneas y que la media de la dimensión 4 tiene un grado de variabilidad. A pesar de ello, la desviación estándar (DE) se ubicó en un rango entre 0.6 y 0.7. Esto supone que la variabilidad de las dimensiones es comparable; aunque los indicadores sean distintos.



**Tabla 9**  
Frecuencia de las dimensiones de la competencia digital

Dimensiones	Media	DE
Apropiación de las TIC	3.17	0.726
Pedagogía y tecnología	3.19	0.748
Formación docente en tecnología	3.2	0.755
Actitud ante las tecnologías en el aprendizaje	3.67	0.629

Fuente: elaboración propia

La dimensión *apropiación de las TIC* presentó una diferencia importante al considerar que su nivel de significación es menor a 0.05. Esto indica que existe discrepancia entre los valores de las medias de dicha dimensión. Por su parte, el resto de dimensiones no mostraron diferencias, en tanto el nivel de significación fue mayor a 0.05.

**Tabla 10**  
Análisis factorial

Dimensiones	Suma de cuadrados	F	Significación
Apropiación de las TIC	131.423	7.053	0.000
Pedagogía y tecnología	126.598	2.87	0.201
Formación docente en tecnología	130.766	1.169	0.344
Actitud ante las tecnologías en el aprendizaje	92.322	1.125	0.304

Fuente: elaboración propia

### *Discusión*

La dimensión *apropiación de las TIC* determina las competencias que poseen los docentes para implementar —de forma pertinente— recursos tecnológicos, aplicaciones web y gestión de información en los escenarios educativos. Esta dimensión potencia, además, las soluciones pedagógicas en relación con las necesidades del aula (Parra y Solano, 2023). Sin embargo, con base con los resultados, se evidencia que los docentes prefieren usar dispositivos convencionales en el proceso de aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2021) y limitar la integración de las herramientas web, dado que precisa actualización constante y conocimientos técnicos (López, 2021). En esta lógica, los programas de

formación docente deben fortalecer el dominio tecnológico para potenciar el empleo de dichos recursos en el aula.

La habilidad del docente para generar experiencias educativas y procesos de evaluación —mediados por las TIC— se valoran desde la dimensión *pedagogía y tecnología* (Ortega, 2020). Acerca de estos indicadores, los resultados coinciden con la investigación de Bazurto *et al.* (2023), donde se realzan las competencias y motivaciones de los docentes para configurar las herramientas digitales como recursos didácticos. Según se indica, esta es una manera para completar el aprendizaje del alumnado a partir de procesos de retroalimentación y tutorías sincrónicas y asincrónicas que faciliten la interacción —en tiempo real— entre los actores educativos (Haro *et al.*, 2020). Todo ello debe considerar que dichos recursos estimulan el interés del estudiante y promocionan nuevas formas de enseñanza que aseguran la innovación, creatividad y, sobre todo, un aprendizaje significativo (Quitían y González, 2020).

En lo que refiere a los campos tecno-pedagógico y tecno-disciplinar se establece que los docentes presentan mayor apropiación de las herramientas digitales cuando desarrollan actividades que requieren la vinculación de los saberes pedagógicos y disciplinares (Rodríguez y Acurio, 2021). Mientras que las dificultades se dan en el conocimiento técnico para el manejo adecuado de las TIC que complican la implementación de experiencias de aprendizaje. En este contexto, Mercado y Morales (2019) mencionan que es necesaria una formación tecno-disciplinar para todos los docentes con el objetivo de evitar un retraso en esta área y garantizar —en los estudiantes— competencias que demanda la sociedad de la información.

En cuanto a la dimensión *actitud docente frente las tecnologías*, los resultados se enlazan con el estudio de Morales *et al.* (2019), quienes concluyen que gran parte de los docentes del sistema educativo público de Ecuador son conscientes de la necesidad de actualizarse en el manejo de las TIC para potenciar su desempeño profesional. A la vez, dichos profesionales revelan interés para usar estos recursos, debido a que flexibiliza el proceso de aprendizaje y beneficia el pensamiento crítico porque asocia la tecnología, contenidos y forma de enseñar.

Para lograr aquello, Layza *et al.* (2022) determina que el docente debe repensar sus valores y actitudes a fin de transformar su concepción de la enseñanza. Asimismo, reconocer que la integración de los recursos digitales supone una inversión de tiempo que es adicional a la jornada laboral (Campa y Lozano, 2023).

## Conclusiones

En la formación docente interactúan múltiples componentes que desarrollan y limitan la competencia digital. La presente investigación, por medio de las dimensiones de la CD, determina que los aspectos actitudinales (intereses, motivaciones, creencias y disposición frente a la tecnología) son los factores que promueven la incorporación de recursos en el aula. Tales aspectos superan la apropiación de las TIC para lograr la transformación pedagógica, considerando los ámbitos culturales, sociales y políticos que están inmersos en los procesos de innovación educativa.

La actitud positiva que asume el docente al implementar las TIC en el ámbito pedagógico impulsa la formación continua de los saberes tecno-pedagógicos y tecno-disciplinares. Esto representa —para el alumnado— un proceso de aprendizaje flexible, desarrollo del trabajo colaborativo entre pares académicos, repensar la praxis educativa e intercambio de experiencias significativas a partir de redes y comunidades. A lo anterior se suma la motivación intrínseca en los aprendices y la mejora de calidad de la educación.

Las prácticas pedagógicas con el empleo de las TIC también son un factor positivo para mejorar las competencias digitales. Por ello, se valora la importancia de ejecutar estrategias que promuevan la tecnología con la finalidad de incidir en las formas de construir el conocimiento, configurar nuevos escenarios de aprendizaje y modificar la cultura docente y escolar. En esta lógica, las TIC se consolidan como elementos de cambio que encadenan aspectos curriculares, institucionales y sociales en beneficio del desempeño docente.

Por otro lado, los factores que dificultan la incorporación de las tecnologías están vinculados a procesos de evaluación y didácticos. En la evaluación del aprendizaje existen problemas al usar instrumentos *online* que limitan la ejecución de tutorías de acompañamiento y seguimiento por parte del docente al momento de valorar los conocimientos de los aprendices. Por su lado, en la generación de escenarios de aprendizaje con TIC se destacan las condiciones para el empleo de herramientas en línea, recursos para crear un entorno personal de aprendizaje (PLE), simuladores, entre otros *softwares*. Para concluir, se determina que las TIC por sí mismas no desarrollan procesos de innovación ni contribuyen a la formación de la sociedad del conocimiento a pesar de ser elementos claves en las transformaciones actuales. Por el contrario, el capital humano por medio de sus capacidades y habilidades profesionales crea los mecanismos para superar los retos de la sociedad actual.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y Córdova, D. (2023). Los NOOC para el desarrollo de competencias digitales y formación virtual: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (85), 68-84. <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/2849/1121>
- Álvarez, R., Sarmiento, R. y Amaya, T. (2021). Incorporación y apropiación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de Educación Media. *Scientia et Technica*, 26(1), 37-48. <https://www.redalyc.org/journal/849/84966670005/84966670005.pdf>
- Bazurto, M., Pincay, D., Párraga, N. y Macay, R. (2023). Impacto de las TIC en la educación rural: retos y perspectivas. *Polo del Conocimiento*, 8(8), 1403-1419. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5912>
- Bravo, J., Vanegas, R. y Hernández, R. (2023). La formación pedagógica profesional del docente en ejercicio en la EFTP: mirada crítica y propuesta de mejora en el contexto del Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 9(4), 189-203 <https://dominiode lasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3582/7860>
- Campa, L. y Lozano, A. (2023). Competencias digitales docentes y su integración con las herramientas de Google Workspace: una revisión de la literatura. *Transdigital*, 4(7), 1-22. <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/>

- 04/Competencias-Digitales-Docentes-y-su-integracion-con-las-herramientas-de-Google-Workspace.pdf
- Castellanos, N. y Rojas, Y. (2023). Competencias del siglo XXI en educación: una revisión sistemática durante el periodo 2014-2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 219-249. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6869>
- Cateriano, J., Rodríguez, L., Patiño, L., Araujo, R. y Villalba, K. (2021). Competencias digitales, metodología y evaluación en formadores de docentes. *Campus virtuales*, 10(1), 153-162. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/673>
- Chamorro, F. (2023). De la empresa a la escuela: reconstrucción de la gestión del conocimiento en el campo educativo. *Revista Educación*, 47(1), 644-662. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442023000100644&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442023000100644&script=sci_arttext)
- Del Castillo, I. y Chamán, I. (2021). Buenas prácticas en el uso de las TICS para el desarrollo de competencias educativas: revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(82), 164-170. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000500164&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000500164&script=sci_arttext&tlng=es)
- Gaitán, C. y Jaramillo, L. (2022). La universidad y la sociedad de la información: tendencias y retos. *Nómadas*, 56, 193-209. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012175502022000100193&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012175502022000100193&script=sci_arttext)
- Haro, P., Tite, R. y Caisaguano, M. (2020). COVID-19 y rendimiento académico: retos y oportunidades de los estudiantes de educación básica del sector rural. *Tejedora*, 3(6), 42-51. <https://publicacionescd.uileam.edu.ec/index.php/tejedora/article/view/209>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill. <https://www.academia.edu/download/64591365/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n.%20Rutas%20cuantitativa,%20cualitativa%20y%20mixta.pdf>
- Kuz, A. y Ariste, C. (2022). Análisis y revisión de softwares educativos para el aprendizaje de la programación en entornos lúdicos. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (52), 117-136. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142022000200117&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142022000200117&script=sci_arttext)
- Layza, P., Andrade, E., Fabián, G. y Torres, G. (2022). Las TIC en la enseñanza de la química: una revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 2(3), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8754072>
- López, S. (2021). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. *Revista Compás Empresarial*, 12(33), 205-220. <https://revistas.univalle.edu/index.php/compas/article/view/160>
- Luque, R. y Jiménez, J. (2021). Competencias digitales en docentes de la educación pública: una revisión sistemática. *Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 10210-10221. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1066>
- Matarranz, M. (2022). Aspectos clave de la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(31), 129-144. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/21043>
- Mercado, C. y Morales, Y. (2019). Competencias de desempeño mediadas por las TIC para el fortalecimiento de la calidad educativa. Una revisión sistemática. *Cultura*


- educación y sociedad*, 10(1), 31-55. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5730>
- Morales, C., Reyes, L., Medina, M. y Villon, A. (2019). Competencias digitales en docentes: desafío de la educación superior. *RECIAMUC*, 3(3), 1006-1034. <http://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/313>
- Orozco, N., Rosero, A. y Guallpa, J. (2023). Las competencias digitales para el buen desempeño docente en Latinoamérica: una revisión sistémica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 553-568. <http://lata.m.redilat.org/index.php/lt/article/view/631>
- Ortega, J. (2020). El conocimiento tecnológico pedagógico de contenido (TPCK): un análisis a partir de la relación e integración entre el componente tecnológico y conocimiento pedagógico de contenido. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (47), 35-53. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/11339>
- Parra, A. y Solano, G. (2023). Revisión de la literatura 2021-2022: TIC en las Ciencias Naturales en primaria y secundaria. *Revista Espacios*, 44(08), 46-56. <https://www.revistaespacios.com/a23v44n08/23440804.html>
- Parra, F., Pabón, J. y López, S. (2021). Las TIC y la educación científica en la ruralidad: una revisión documental. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 1439-1447. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15364>
- Pinto, A., Pérez, A. y Darder, A. (2022). Formulación y validación del modelo tecnológico empoderado y pedagógico para promover la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Formación universitaria*, 15(1), 183-196. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062022000100183&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062022000100183&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Quitán, P. y González, J. (2020). El diseño de ambientes blended learning: retos y oportunidades. *Educación y educadores*, 23(4), 659-682. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942020000400659&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942020000400659&script=sci_arttext)
- Rodríguez, F. y Acurio, A. (2021). Modelo TPACK y metodología activa, aplicaciones en el área de matemática. Un enfoque teórico. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 49-64. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-27862021000200049&script=sci\\_arttext](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-27862021000200049&script=sci_arttext)
- Romero-Hermoza, R. (2021). Competencia digital docente: una revisión sistemática. *Eduser*, 8, 131-137. <https://www.studocu.com/ca-es/document/universitat-autonoma-de-barcelona/pedagogia/competencia-digital-docente-una-revision-sistemtica/41925367>
- Salazar, M. y Lescano, G. (2022). Competencias digitales en docentes universitarios de América Latina: una revisión sistemática. *Alpha Centauri*, 3(2), 2-13. <http://journalalphacentauri.com/index.php/revista/article/view/69>
- Solórzano, E. (2021). Competencias digitales de estudiantes y profesores universitarios: una revisión sistemática. *Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13645-13661. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1348>
- Tobar, J., Rodríguez, C., Martínez, S. y Pozo, K. (2023). Retos y oportunidades docente en la implementación de la inteligencia artificial en la educación superior ecuatoriana. *South Florida Journal of Development*, 4(2), 867-889. <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/2500>
- Tunque, M., Quispe, L., Rivera, M. y Ccanto, R. (2022). Competencias digitales para profesionales del siglo XXI: una revisión sistemática. *Sinergias Educativas*, 14(6), 67-102. <http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/201/520>

- Valdés, V. y Gutiérrez, P. (2021). Innovar para transformar la sociedad. Una revisión desde el ámbito universitario. *Investigación en la Escuela*, (105), 73-86. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/229110>
- Verdú, M., Lázaro, J., Grimalt, C. y Usart, M. (2023). El concepto de competencia digital docente: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4586>

## La lógica de la productividad en las políticas educativas lingüísticas de Colombia

### Logic of productivity in the colombian language educational policies

Henao Mejía, Edwin

 **Edwin Henao Mejía** eahenao21@hotmail.com  
Universidad del Valle, Colombia

**Runae**  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
ISSN: 2550-6846  
ISSN-e: 2550-6854  
Periodicidad: Semestral  
núm. 10, 2024  
runae@unae.edu.ec

Recepción: 14 Noviembre 2023  
Aprobación: 26 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820004/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Colombia es el segundo país de Suramérica con más lenguas habladas y, al igual que muchos países del sur del continente, adoptó un marco de referencia europeo para las mismas. Esto conllevó a la hipótesis de la existencia de un factor de dominación desde la implementación de las políticas educativas y motivó, por tanto, a un análisis decolonial. Mediante una revisión documental desde un método hermenéutico con enfoque cualitativo y la sociología de las ausencias, como matriz de análisis, se encontraron datos que permitieron evidenciar la existencia de la lógica de la productividad desde tres categorías. Dentro de las conclusiones se destaca que esta lógica robusteció la idea capitalista y eurocentrista que considera inservibles o inútiles aquellos idiomas que no generan desde una perspectiva económica y lucrativa y, por otro lado, desarrolló formas de invisibilización en las personas e instituciones que no se suman a este criterio.

**Palabras clave:** decolonial, productividad, políticas lingüísticas, políticas educativas, sociología de las ausencias.

**Abstract:** Colombia is the second country in South America with the most languages spoken and, like many countries in the south of the continent, adopted a European framework of reference for them. This led to the hypothesis of the existence of a factor of domination from the implementation of educational policies and motivated, therefore, a decolonial analysis. Through a documentary review from a hermeneutic method with a qualitative approach and the sociology of absences, as an analysis matrix, data were found that made it possible to demonstrate the existence of the logic of productivity from three categories. Among the conclusions, it is highlighted that this logic strengthened the capitalist and eurocentric idea that considers useless or useless those languages that do not generate from an economic and lucrative perspective and, on the other hand, developed forms of invisibility in people and institutions that do not join to this criterion.

**Keywords:** decolonial, productivity, language policies, educational policies, sociology of absences.

## Introducción

Colombia es un país plurilingüe y multicultural, dado que es el tercero de Latinoamérica con más lenguas habladas luego de México y Brasil (Banco Mundial, 2019). Sin embargo, a partir de la publicación del Marco Común Europeo para la Enseñanza y Evaluación de las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), Colombia y la mayoría de países del Cono Sur no solo adoptaron este documento, sino iniciaron planes nacionales —que privilegiaron los idiomas europeos— para la enseñanza, sobre todo, del inglés.

En el caso colombiano, se lanzó el primer plan nacional para el aprendizaje y enseñanza de idiomas en el país; mismo que fue denominado, justamente, Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) y tuvo una promesa educativa con proyección hasta el 2019. No obstante, entre los años mencionados se desarrollaron cuatro planes y programas de idiomas nacionales diferentes que —además de solo privilegiar al inglés en todos los estratos educativos— no cumplieron los objetivos de alcanzar el nivel prometido para los estudiantes de bachillerato, pregrado y docentes de lenguas extranjeras. Por tal razón, se desprendieron varias interrogantes sobre las ideologías y doctrinas políticas, educativas, culturales y económicas subyacentes.

Lo anterior permitió que en el país se fueran desarrollando y fortaleciendo líneas de investigación en políticas lingüísticas y políticas educativas lingüísticas (Shohamy, 2006; Tochón, 2015), las cuales fueron centradas en las eventuales problemáticas del proceso de implementación de los diferentes planes y proyectos educativos y de lenguas en la nación. Ahora, los inconvenientes se originaban en las prácticas y diseños coloniales que contenían las políticas educativas centradas en los idiomas.

A propósito, luego de una revisión teórica sobre el proceso de colonización del Cono Sur en relación con las políticas educativas lingüísticas (PEL), se registra que la imposición de una lengua y la prohibición de otras son elementos fundamentales dentro de los procesos colonizadores para difundir y sostener las ideologías vinculadas. No en vano la Corona española, según lo expresan Briceño (1995) y Henao (2021), fue precisa al obligar el aprendizaje y enseñanza del castellano y prohibir las expresiones y formas de comunicación ancestrales en el proceso colonizador.

Todo ello fue instrumentalizado mediante la política promulgada el 17 de julio de 1550 que obligaba a los nativos a aprender el idioma de España. Luego, el 08 de mayo de 1584, se prohibió usar cualquier arte o vocabulario indígena y se establecieron penas por romper estas órdenes: empalamiento, mutilación de la lengua y ejecución de familiares. Este marco legal aseguraría —en muy corto plazo— el sometimiento y operación del poder iniciado desde factores idiosincráticos, políticos, económicos, sociales, culturales y educativos.

Ahora, con la sospecha de una matriz colonial en las políticas educativas de Colombia, se plantea la hipótesis de que las PEL ubicadas en el período 2000-2019 mantuvieron ideologías dominantes. Lo anterior, en contraste con la sociología de las ausencias de Santos (2009) como investigación decolonial capaz de develar lo invisible, posibilita cuestionarse: ¿cuáles son las lógicas o formas de producción de ausencia que subyacen en las PEL de Colombia entre los años 2000-2018?



Dado que no se hallaron estudios que respondieran a la pregunta de investigación o que analizaran las políticas lingüísticas desde la sociología de las ausencias, se consideró relevante, más bien, realizar una investigación de fondo estructurada con los siguientes objetivos. 1) Develar las lógicas o formas de producción de ausencia que yacían en las políticas educativas lingüísticas de Colombia en las primeras dos décadas del siglo XXI y, de forma particular, analizar a profundidad los datos publicados por organismos públicos y privados sobre planes y proyectos educativos nacionales de bilingüismo en Colombia —junto con sus características—. 2) Revisar a profundidad las investigaciones publicadas en libros y revistas sobre estas políticas a partir de la sociología de las ausencias como perspectiva decolonial.

Dicho esto, de acuerdo con Santos (2006a/b), la sociología de las ausencias se describe como una investigación que señala aquello que no existe. Esto no significa que un fenómeno no ha ocurrido. Por el contrario, ha sido creado, argumentado y producido para ser invisible a la perspectiva habitual. En este tenor, el objetivo de la sociología de las ausencias es transformar lo invisibilizado y negado en visible, lo imposible en posible y, con base en esto, transformar las ausencias en presencias. Por lo mencionado, es un procedimiento transgresivo —insurgente—, pues la sociología tradicional, que tiene herencia del positivismo, no está preparada para trabajar con objetos ausentes o invisibles ni para comprender los silencios y necesidades impronunciadas. Esto último se entiende porque, para lograrlo, se requiere de una sociología capaz de comparar entre los discursos hegemónicos y contrahegemónicos disponibles, al igual que avanzar a través de un análisis de las jerarquías que se dan entre esos discursos y de los espacios vacíos subyacentes.

En concomitancia, para Santos (2006a/b) existen cinco formas de producción de ausencias desde la globalización neoliberal y el capitalismo global: creación del ignorante, el residual, el inferior, el local o particular y el improductivo. Ahora, estas etiquetas no son alternativas creíbles a las prácticas científicas, avanzadas, superiores, globales, universales y generativas.

Con base en lo mencionado, en el presente artículo se analiza la creación del improductivo, el cual se desprende de la lógica de la productividad; una de las cinco que enmarcan la sociología de las ausencias y son parte de los resultados encontrados en la investigación doctoral titulada *Análisis decolonial a las políticas educativas lingüísticas de Colombia (2000-2018): una sociología de las ausencias* (Henao, 2023).

## **Materiales y métodos**

El presente estudio fue implementado a través de un paradigma mixto —crítico e interpretativo— desde los postulados de Habermas (1987), Gadamer (1993), Kumaravadivelu (1994, 2006), Schwandt (2000), Giroux (2001), Grondin (2003) y Hernández *et al.*, (2010). Además, se planteó un enfoque cualitativo (Martínez, 2006a/b; Terosky, 2014) y un método hermenéutico (Gutiérrez, 1986; Gadamer, 1993; Pérez, 2000; Fuentes, 2002) para comprender e interpretar datos teóricos, históricos y legales de las PEL de Colombia y ubicar el origen del problema de investigación con el fin de advertir posibles cambios

y liberaciones de opresiones coloniales, capitalistas y eurocentristas que se han identificado en la educación colombiana.

Lo anterior, además, pretende lograr una conciencia informada y que comprenda cómo se mantienen ideologías dentro de las estructuras de la educación/sociedad y que sea capaz de asimilar acciones necesarias para develarlas y efectuar cambios desde una perspectiva decolonial.

### *Corpus*

Esta investigación partió desde una revisión documental mediante el análisis de dos fuentes secundarias: datos publicados por organismos públicos y privados y datos de investigaciones en libros y revistas (Cea-D'Ancona, 1998). Desde una revisión y búsqueda de literatura para esta investigación, se encontró una serie de documentación legal, normativa y de documentación teórica (. = 16). De igual forma, se ubicaron libros, actas de eventos y artículos científicos publicados en revistas indexadas relacionados con las PEL de Colombia (. = 123). En suma, 139 textos fueron analizados.

Con la recopilación de artículos científicos se buscó, en primera instancia, indagar sobre cómo las perspectivas de dominación eurocentrista, capitalista y colonial pudieron estar presentes en los planes, programas y proyectos nacionales de acuerdo con los diferentes investigadores de las PEL de Colombia. Al mismo tiempo, se realizó un análisis a los planteamientos de los artículos revisados a partir de la sociología de las ausencias de Santos (2009, 2010).

### *Procedimientos analíticos*

La investigación se guió por los procedimientos analíticos planteados por Marshall y Rossman (2011), quienes proponen siete pasos para analizar información de manera profunda. A continuación, se describe el itinerario de esta investigación con base en el procedimiento mencionado:

1. **Organización de los datos:** se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos, libros, capítulos de libros y de memorias de algunos congresos y simposios centrados en las políticas educativas lingüísticas de Colombia. En total se encontraron 123 estudios publicados en documentos, revistas y libros de Colombia (N = 123), los cuales fueron organizados en orden cronológico. En paralelo, se recopiló —en formato Word— la información documental de los planes, programas y proyectos nacionales de bilingüismo con sus respectivos enlaces de acceso (N = 16).
2. **Inmersión en los datos:** en esta parte del proceso, se ahondó en los datos mediante la lectura, relectura y discusión —en orden cronológico— de las investigaciones publicadas en documentos, revistas y libros. En este proceso se incluyó los datos publicados en los planes, programas y proyectos nacionales de bilingüismo teniendo presente la sociología de las ausencias como matriz de análisis.
3. **Generación de categorías y temas:** debido a que la sociología de las ausencias de Santos (2009, 2010) fue utilizada como matriz de análisis

—y esta ya contaba con cinco categorías preestablecidas, incluyendo la lógica productivista—, se realizó una nueva lectura de datos (2 033 páginas en total). En esta, sin embargo, se consideró la información por tema-año y se realizó una clasificación (en unidades de análisis) dentro de las categorías preestablecidas en la sociología de las ausencias.

4. **Codificación de los datos:** luego de la generación de categorías y temas año por año, se tomó la clasificación de unidades de análisis centradas en la lógica productivista, las cuales fueron importadas a la herramienta de software Open Code 4.03, de distribución gratuita, para la generación de códigos y categorías cualitativas a partir de textos. Con ello se generaron las siguientes tres categorías: 1) discursos de la competitividad, economía global, política económica, mercantilización y visión instrumental en la enseñanza y aprendizaje del inglés; 2) aprendizaje y enseñanza del inglés como sinónimo de oportunidad laboral y académica para la productividad y 3) educación, estandarización y certificación como mercado.
5. **Elaboración de interpretaciones:** se realizaron memos, notas analíticas y comparativas de acuerdo con los patrones evidenciados en la codificación de datos dentro de la herramienta OpenCode.
6. **Búsqueda de comprensiones alternativas:** en esta fase se realizó un ciclo de interpretaciones, el cual fue enriquecido por diferentes comprensiones teóricas desde varias perspectivas y corrientes.
7. **Presentación del estudio:** en esta etapa se redactó la tesis con base en los resultados y diversas reflexiones, las cuales se han expuesto, en paralelo, en eventos académicos, capítulos de libro y artículos científicos.

## Resultados y discusión

A modo de resultados, se obtuvo lo siguiente. De la lógica de la productividad emergieron tres categorías después de encontrar información determinante en treinta y ocho textos académicos: 1) discursos de la competitividad, economía global, política económica, mercantilización y visión instrumental en la enseñanza y aprendizaje del inglés, 2) aprendizaje y enseñanza del inglés como sinónimo de oportunidad laboral y académica para la productividad y 3) educación, estandarización y certificación como mercado.

En este sentido, los criterios de eficacia capitalista se develaron y fortalecieron; es así como —desde esta arista— el incremento económico se volvió un objetivo racional incuestionable. De la misma forma, este criterio se sublimó como incontrovertible, dado que se aplicó no solo a la naturaleza, sino al trabajo humano. Entonces, la naturaleza se concibió lucrativa ya que expuso períodos de producción, en tanto que el trabajo fue definido como el empleo que permite la generación de ganancias en un determinado ciclo. Ahora, no se contempló la idea de que un crecimiento económico determina la productividad de la ocupación humana y la razón de ser de lo humano, naturaleza y todo lo vinculado.

Con base en lo anterior, se encontró en las PEL de Colombia una perspectiva donde la competitividad y dinámicas de tipo económico tuvieron un rol protagónico. Además, se percibió un discurso donde la enseñanza y aprendizaje del inglés solo se orienta en favor de la economía global, política

económica, mercantilización y visión instrumental de las lenguas. A propósito, se hallaron estudios donde se evidenció que los procesos de formación del idioma inglés se han comercializado como oportunidad laboral y académica para la productividad, centrando así la educación, estandarización y certificación como un mercado para la creación transnacional.

De lo anterior se pudo interpretar que las PEL de Colombia han reforzado la idea de que los idiomas no son lucrativos mientras no se enfoquen en una perspectiva económica, por lo que deben ser consideradas inútiles o inservibles. De esta forma, se produjeron ausencias en las casi setenta lenguas habladas en Colombia y en sus usuarios al considerarse innecesarias, despreciables y demás.

En esta misma línea, se concordó con la definición de Quijano (2001) sobre el sistema de explotación social o de control del trabajo que es:

la articulación de todas las formas históricamente conocidas de explotación — esclavitud, servidumbre, pequeña producción mercantil simple, reciprocidad y capital— en una única estructura de producción de mercaderías para el mercado mundial, en torno de la hegemonía del capital y por lo cual se caracteriza en su conjunto como capitalista. Desde esta perspectiva, la categoría de capitalismo está referida al conjunto de dicha articulación estructural. El capital es una forma específica de control del trabajo que consiste en la mercantilización de la fuerza de trabajo a ser explotada. Por su condición dominante, en dicho conjunto estructural, otorga a éste su carácter central —es decir lo hace capitalista— pero históricamente no existe, no ha existido nunca y no es probable que lo haga en el futuro, separado o independientemente de las otras formas de explotación. (p. 1- 2)

### *Discursos de la competitividad, economía global, política económica, mercantilización y visión instrumental en la enseñanza y aprendizaje del inglés*

Los resultados de esta investigación mostraron que, desde el inicio del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019, se tuvo como centro las dinámicas de tipo económico para el mercado nacional e internacional. Incluso, se encontró que estas dinámicas se dan para beneficiar la economía global, política económica, mercantilización y visión instrumental de las lenguas.

Para el presidente del Consejo Privado de Competitividad en Colombia, Hernando José Gómez (citado en Ministerio de Educación Nacional, 2008), existe una relación directa entre mejoras en educación y mejoras en la productividad. Por esta razón, Colombia ha diseñado una estrategia de competitividad a través de la educación; misma que se fundamenta en la necesidad de realizar una transformación eficiente, la cual implica producir más y mejor a nivel local e internacional. Incluso, se contempla la creación de nuevos bienes y servicios de mayor valor agregado y sofisticación tecnológica.

Esto coincide con Guile (2006), Ministerio de Educación Nacional ([Men], 2006), González (2009), Usma (2009), De Mejía (2011), Fandiño-Parra et al. (2012), Granados (2013), Sánchez (2013), Valencia (2013), Galvis (2014) y Alonso et al. (2015) cuando afirman que el PNB 2004-2019 fue establecido por el Ministerio de Educación Nacional como una de las iniciativas más fuertes que se han tomado en el país para promover la competitividad y productividad.

Por su lado, Guerrero Vinuesa (2002) y Hurie (2018) datan que, desde los años sesenta, Estados Unidos ha invertido en la educación colombiana para fortalecer lazos de dependencia que han conllevado a que los gobiernos extranjeros, las

compañías transnacionales y la élite colombiana mantengan sus posiciones privilegiadas. Para tal fin, ha empleado lo que Usma (2009) y Valencia (2013) han llamado la rearticulación del neoliberalismo y la mercantilización del idioma inglés. En concomitancia, Valencia (2006) sostiene que, desde finales de los años noventa, Colombia ha tenido un marcado aumento en la mercantilización del inglés como activo económico.

Gómez (2017) —apoyándose en los estudios de Usma (2009), González (2007) y Álvarez (2008)— también discute que los planes y políticas de bilingüismo en Colombia han estimulado un proceso de mercantilización más que un proceso de equidad en sus habitantes, ya que han sido creados como un negocio lucrativo. Lo anterior se apoya en los postulados de Usma (2009), Escobar (2013) y Valencia (2013) cuando argumentan que desde el PNB 2004-2019 se otorgó el monopolio del conocimiento a las agencias y multinacionales extranjeras a través de la promoción de bienes y servicios producidos por sus aliados editoriales, incluyendo textos escolares, diccionarios, juegos, kits de aprendizaje y textos metodológicos, así como el rol principal en la estandarización y mercantilización del conocimiento educativo.

Por lo anterior, se debe considerar que las políticas educativas y/o lingüísticas siempre implican algo más que cuestiones directamente relacionadas, pues — como afirma Shohamy (2006)— las mismas están relacionadas con agendas económicas y políticas abiertas u ocultas y, muchas veces, responden al interés de los gobiernos y no a las necesidades educativas o lingüísticas de los países.

En este sentido, Ayala y Álvarez (2005), González (2007, 2012), Usma (2009, 2015), Sánchez (2013) y Cruz-Arcila (2017) argumentan que las políticas sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia representan la búsqueda de fines que no solo se ubican en lo académico, tecnológico, cultural o lingüístico, sino que también son de orden económico; lo cual no hace que pierdan su legitimidad. Sin embargo, como anotan Bonilla y Tejada (2016), el inglés ha tenido una consideración especial en Colombia y se ha mostrado como el idioma por excelencia para todo lo relacionado con el desarrollo, progreso, riqueza y prosperidad. Todo ello ha derivado en que sea elegido por sobre otros idiomas —incluidos los casi setenta que se hablan en el país—. Así, se ha fortalecido la historia de colonialismo, agitación económica y política.

En suma, estos procesos de inserción del país en la competitividad, economía global y mercantilización del inglés a través del PNB 2004-2019 han conllevado a una visión instrumental de la educación y aprendizaje de las lenguas, a expensas de los razonamientos cognitivos y socioculturales que han excluido otras posibilidades y promovido la reducción de idiomas y culturas locales. Asimismo, no ha ayudado a la igualdad de oportunidades de desarrollo cultural y académico para todos los ciudadanos del país (Usma, 2009, 2015; Tejada y Samacá, 2012).

### *Aprendizaje y enseñanza del inglés como sinónimo de oportunidad laboral y académica para la productividad*

Otros hallazgos de la presente investigación revelan que los procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés en Colombia, desde las PEL, son sinónimos de oportunidad laboral y académica para la productividad. De hecho, las políticas educativas y lingüísticas de Colombia 2000-2018 han sublimado

este idioma como factor clave para el crecimiento económico u objetivo racional incuestionable. De forma similar, la fuerza laboral y trabajadora han sido observadas como criterios que mejor sirven para alcanzar objetivos de desempeño, así no se emplee el inglés para la mayoría de actividades económicas que se requieren en Colombia.

Herazo et al. (2012), a propósito de lo anterior, realizó un análisis en Colombia sobre la demanda de hablantes de inglés en el mercado laboral; para ello examinó algunos estudios académicos y ofertas laborales publicados en diferentes medios. A partir de allí concluyó que la visión del inglés en Colombia no solo es una falacia, sino que también es un escollo para lograr los objetivos gubernamentales de inserción en el mercado global, dado que el acceso a puestos de trabajo no siempre requiere el dominio del inglés a pesar de que se lo sigue exigiendo cada vez más (Vélez-Rendón, 2003; De Mejía y Montes, 2004).

En otro orden de cosas, según formulan Fandiño et al. (2012), el PNB es una respuesta pragmática a las necesidades económicas del país y, por ende, no demandaría una discusión muy profunda, ya que no deberían existir razones para controvertir una iniciativa que busca que los ciudadanos se vuelvan competentes en el uso de una lengua extranjera para acceder —de manera sencilla— a un empleo. Por lo tanto, el PNB debería adoptarse y ejecutarse con prontitud por cuanto el logro de sus objetivos redundaría en mejores condiciones de vida para todos los colombianos. Sin embargo, cabe la pregunta: ¿qué trabajos requieren obligatoriamente el inglés para ser ejecutados en Colombia y cuáles son estas empresas que solicitan colaboradores angloparlantes?

Para González (2009), Usma (2015) y Valencia (2013), las políticas lingüísticas en Colombia y la reforma propuesta para la educación terciaria podrían derivar en que el sistema educativo sirva, en última instancia, a los intereses de las empresas y agendas transnacionales que requieren tanto obreros altamente calificados como menos calificados. En esta lógica, de acuerdo con González (2009) y Valencia (2013), los estudiantes de élite de colegios privados bilingües —que posean competencias lingüísticas legitimadas por el mercado— podrían conseguir trabajos de alto nivel en los proyectos de externalización transnacional y explotación de recursos naturales apoyados por el gobierno. En su defecto, los discentes de colegios públicos, zonas urbanas y colegios de clase media-baja que puedan cumplir con los requisitos de competencia establecidos podrían convertirse en tropa de reserva de mano de obra no cualificada, ya que, como menciona Guerrero (2010), en Colombia, la mayoría de nuevos empleos se encontrarán en el sector de servicios donde no se requerirán altos niveles de educación y se caracterizarán por ser mal remunerados, de medio tiempo o temporales.

Con base en lo anterior, Guerrero y Quintero (2009) plantean que las metas del PNB 2004-2019 han sido claras al perseguir el mismo objetivo que la India; en tanto la formación de operarios de bajo nivel que dominen el inglés y que las herramientas que se comparten en las certificaciones del British Council y otras agencias internacionales son simplemente un vehículo utilizado para difundir una influencia hegemónica e ideológica para alienar las creencias y prácticas de los docentes dentro de la enseñanza del inglés. Entonces, las dimensiones sociocultural, económica y política en la práctica de formación del idioma en cuestión se desestiman o aceptan de manera abierta bajo la forma de una

educación como dispositivo subordinado de capacitación técnica para el trabajo, más no de integralidad.

En concomitancia, Bonilla y Tejada (2016) presentan cómo varios países que aspiran a su crecimiento económico y científico —entre ellos Colombia— han elegido al inglés como idioma oficial o asignatura sin vínculo evidente con el resto del plan de estudios de sus contextos.

Este fue el caso de Ruanda donde se estableció el inglés como segunda lengua oficial desde 2008 y sustituyó al francés solo por el imaginario social de lo que esta representa: poder y riqueza. Aunque, en el fondo, refuerza las desigualdades sociales, políticas y económicas existentes y colabora en su propio desempoderamiento y/o desposesión colectiva.

Bonilla y Tejada (2016) también se refieren al Plan Nacional de Inglés en Colombia como uno con una filosofía innata de empleabilidad y formación para el trabajo como único motor de la educación que basa sus razones en la necesidad de abastecer el sector de externalización de procesos de negocio, turismo y ofertas de empleo de nivel técnico. Incluso, desestima otras iniciativas para lograr bilingüismo con fines productivos como, por ejemplo, la preparación de estudiantes para movilidad social y académica, investigación científica competitiva a nivel nacional e internacional y mejora del ranking de universidades e innovaciones nacionales.

De acuerdo con Cruz-Arcila (2017), el discurso del crecimiento económico desde el PNB 2004-2019 se fortaleció debido a la preocupación de Colombia por ser parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el cual apoya en la proyección del país como el mejor educado de la región. Todo ello, con base en las exigencias de esta organización, donde la promoción de una segunda lengua es condición sine qua non para facilitar el surgimiento de una economía del conocimiento en el país. Para lograr aquello, los planes y programas de bilingüismo han servido como estrategia importante para perseguir agendas políticas sobre la internacionalización de la educación y la competitividad económica.

En otro sentido, como describen Correa y González (2016), la OCDE ha señalado que el impedimento de la inserción de Colombia en el mercado global no ha sido el bajo nivel de dominio del inglés de sus ciudadanos, sino los múltiples problemas socioeconómicos que han afectado al país durante años. A saber: elevados niveles de inequidad y desplazamiento interno causados por el prolongado conflicto con grupos armados. Por lo que, para tener una mejor oportunidad de insertar al país en el mercado global, Colombia también tendría que sopesar que, por muy útil que pueda ser el aprendizaje del inglés para algunos de sus ciudadanos, lo que garantiza su acceso y movilidad social es, justamente, el aumento de los niveles de inglés y la cobertura de los problemas que vive el país para crear condiciones que permitan a sus ciudadanos aprender tanto inglés como otros idiomas extranjeros y nativos. De esta forma, se lograría cultivar las lenguas que ya se hablan y adquirir otras con el fin de promover el desarrollo del capital cultural y de otros tipos vinculados.

### *Certificación educativa y evaluación estandarizada internacional como mercado*

En adición a la lógica de la productividad, se han encontrado varios estudios donde se evidencia que las PEL en Colombia se han centrado en una educación, estandarización educativa y certificación como mercado. A continuación, se detalla lo mencionado.

Usma (2009, 2015) afirma que el PNB 2004-2019 trajo oportunidades para pocos grupos y personas y generó —en la mayoría— procesos de desigualdad, exclusión y estratificación social desde un mercado lucrativo a partir de los procesos de certificación y evaluación de la formación del inglés; mercado que ha sido provechoso para pocas entidades extranjeras. Todo lo mencionado ha sido apoyado y discutido también por Fandiño et al. (2012), Herazo et al. (2012), Valencia (2013) y Hurie (2018).

A su vez, para González (2009, 2012), después de la adopción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y la estandarización del inglés en Colombia como parte del PNB 2004-2019, se evidencia una proliferación de diferentes instituciones privadas y agentes ad hoc que preparan para diferentes pruebas y certificaciones; lo que ha significado ganancias millonarias, ya que los resultados de estas se han convertido en obligatorias para laborar o graduarse.

González (2009, 2012), además, refiere que el Teaching Knowledge Test (TKT) y el International Conference on English Learning and Teaching Skills (ICELTS) son los certificados internacionales requeridos a los docentes de inglés. A su vez, las evaluaciones del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) son obligatorias para quienes terminan la secundaria. Por último, el International English Language Testing System (IELTS), el Test of English as a Foreign Language (TOEFL) y el Michigan English Test (MELICET/MET) son para el público general. Cabe anotar que para realizar los certificados TKT e ICELTS es necesario obtener un resultado B1 en alguna de las pruebas antes mencionadas.

González (2009, 2012) también reporta los costos —en salarios mínimos colombianos— de cada certificación. El curso de preparación TKT más el examen es de \$ 2.9 y el ICELT \$ 8.8. De esta forma, se demuestra que la obtención de las mencionadas es inasequible para muchos profesores de escuelas públicas. Incluso, si los empleadores hubieran pagado la mitad del precio, como lo hacen muchas instituciones privadas, no sería posible conseguirlas.

En un ejercicio similar, Usma (2009) analiza los costos de los exámenes internacionales ofrecidos en Colombia desde el PNB 2004-2019. De primera mano, el costo del curso para comprender la naturaleza del examen y su preparación es de \$ 2 salarios mínimos. Después, el costo de materiales para práctica asciende a \$ 0.2. A eso se debe añadir el costo de libro de preparación del examen en \$ 0.2. Finalmente, el valor del examen es de \$ 1. Por lo visto, una persona en Colombia necesitaría un mes entero para pagar esta prueba, dos meses para costear un curso estándar y, al menos, medio mes para cancelar los materiales y libros de preparación. Mientras tanto, los administradores de estas pruebas, según Usma (2009), estarían ganando el equivalente a cinco veces el presupuesto nacional para investigación de 2008 en Colombia.



Esto, en consecuencia, interpela las implicaciones económicas, políticas, éticas y educativas de esta reforma y, además, cuestiona cómo la influencia de las empresas editoriales privadas ha impulsado la adopción de este plan, ya que las empresas privadas realizan las pruebas a los actores escolares y obtienen ganancias. Por el contrario, docentes y estudiantes locales deben subsidiar sus propias pruebas para mantener su empleo o acceder a otras oportunidades.

De último, González (2009) reportó, en este mismo sentido, que el British Council (2008) administraba más de 1.5 millones de exámenes cada año en Colombia y tiene presencia en más de 100 países del mundo.

## **Conclusiones**

A raíz de esta investigación se puede concluir que las políticas educativas no son —de ninguna forma— neutrales, por lo que permiten a aquellos que las diseñan, aplican y/o direccionan monopolizar e imponer ideologías a través de los diferentes procesos educativos. A su vez, tributa a los investigadores de dichas políticas buscar alternativas para develarlas. En específico, en las Políticas Educativas Lingüísticas de Colombia ubicadas entre los años 2000-2018 se pudo encontrar una lógica de productividad como una de las cinco formas de creación de no existencia; la cual hace parte de la sociología de las ausencias.

Desde esta última perspectiva, se corroboró que durante los años 2000-2018 los procesos educativos centrados en el aprendizaje, enseñanza, certificación y evaluación de las lenguas extranjeras se asentaron en criterios coloniales de productividad capitalista, explotación social, control del trabajo y mercantilización educativa. Todo ello facultó el monopolio a entidades y agencias extranjeras para que obtuvieran elevadas ganancias económicas desde las PEL que se adelantaron en el país. Esto supuso, asimismo, que se fortaleciera el ideal de que el valor de los idiomas se da solo por el desarrollo de la productividad económica y que la educación, estandarización y certificación son parte de un mercado transnacional.

Lo anterior no solo robusteció el proyecto capitalista y eurocentrista con la visión de que todo lo que no es productivo —en términos económicos y lucrativos— tiene que ser considerado inútil. Por el contrario, dejó la falsa creencia de que tanto los idiomas ancestrales, que suman casi setenta en el país, como los grupos, personas, proyectos, culturas e instituciones —que de alguna forma las apoyan y hablan— son innecesarias, inservibles, sin valor para las sociedades y las culturas, improductivos, de bajas proyecciones, perezosas e infructuosas.

Por lo mencionado, se espera que los hallazgos de esta investigación sean de utilidad práctica y teórica para la toma de decisiones de quienes diseñan, direccionan y/o aplican políticas educativas lingüísticas y/o políticas educativas en general. De igual manera, ayuden a generar una conciencia informada sobre los intereses e ideales que se ocultan en los diseños, direccionamientos y aplicaciones de las políticas educativas y sociales. Asimismo, soporten, motiven y guíen a los docentes e investigadores que deseen emprender estudios de las políticas educativas, sociales y otros procesos desde la sociología de las ausencias como matriz de análisis con perspectiva decolonial.

Vale mencionar que, para futuras investigaciones, beneficiaría explorar a fondo el análisis de la lengua inglesa como agente de productividad, considerando tanto

sus impactos positivos como negativos en el contexto educativo colombiano. Esto implicaría examinar a detalle cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés han podido o no facilitar la inserción en el mercado laboral global y potenciar oportunidades económicas. Además, sería útil analizar posibles efectos negativos como la preservación de la diversidad lingüística y cultural de la nación y posibles brechas sociales y educativas en el acceso a la educación.

Sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer, dado que este estudio solo logró el objetivo de la sociología de las ausencias: transformar lo invisibilizado y negado en visible y lo imposible en posible. Dicho esto, queda el reto de diseñar y proponer políticas educativas lingüísticas que aboguen por las riquezas de la diversidad lingüística, cultural, natural y social de Colombia para iniciar procesos de transformación y reparación de las ausencias que han dejado las PEL de estas primeras dos décadas del último siglo.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, J., Martín, J. y Gallo, B. (2015). El nivel de inglés después de cursar educación superior en Colombia: una comparación de distribuciones. *Revista de Economía Institucional*, 17(33), 275-298. <https://doi.org/10.18601/01245996.v17n33.12>
- Álvarez, A. (2008). Educational commercialism: is it overtaking EFL in Colombia? *ASOCOPI Newsletter*. [https://www.academia.edu/999811/Educational\\_commercialism\\_is\\_it\\_overtaking\\_EFL\\_in\\_Colombia](https://www.academia.edu/999811/Educational_commercialism_is_it_overtaking_EFL_in_Colombia)
- Ayala, J. y Álvarez, J. (2005). A perspective of the implications of implementing the Common European Framework in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26. <https://doi.org/10.14483/22487085.162>
- Banco Mundial. (22 de febrero de 2019). *Lenguas indígenas, un legado en extinción*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2019/02/22/lenguas-indigenas-legado-en-extincion>
- Bonilla, C. y Tejada, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5317451>
- Briceño, M. (1995). El latín en Colombia, obra magistral. *Thesaurus*, 50, 5-13. [http://vc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/50/TH\\_50\\_123\\_017\\_0.pdf](http://vc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/50/TH_50_123_017_0.pdf)
- British Council. (2008). *IELTS: english for international opportunity*. British Council. [www.britishcouncil.org](http://www.britishcouncil.org)
- Cea-D'ancona, M. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Correa, D. y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Correa, D. y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2459>

- Cruz-Arcila, F. (2017). Interrogating the social impact of English language teaching policies in Colombia from the vantage point of rural areas. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27, 46-60. <https://doi.org/10.47381/aijre.v27i2.117>
- De Mejía, A. (2011). The national bilingualism programme in Colombia: imposition or opportunity? *Apples Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 7-17. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37104>
- De Mejía, A. y Montes, M. (2004). Points of contact or separate paths: a vision of bilingual education in Colombia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 109-139. <https://doi.org/10.21832/9781847690777-005>
- Escobar, W. (2013). Identity-forming discourses: a critical discourse analysis on policy making processes concerning English language teaching in Colombia. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 45-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169226229005>
- Fandiño-Parra, Y., Bermúdez-Jiménez, J. y Lugo-Vásquez, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627002.pdf>
- Fuentes, M. (2002). *Paradigmas en la investigación científica: fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y axiológicos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez]. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. <https://docplayer.es/25785245-Paradigmas-en-la-investigacion-cientifica-fundamentos-epistemologicos-ontologicos-metodologicos-y-axiologicos.html>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.
- Galvis, H. (2014). Retos para Colombia en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo: relato de experiencias in situ. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 206-218. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.06>
- Giroux, H. (2001). *Public spaces, private lives: beyond the culture of cynicism*. Roman & Littlefield.
- Gómez, M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW*, 24(1), 139-156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309-332. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2722>
- González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: the case of Colombian EFL teachers' professional development. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 183-209. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2638>
- González, A. (2012). When language teacher educators, language policy makers and politicians meet: lessons from the South. In D. Sonesson y E. Tarone (Eds.), *Expanding our horizons: language teacher education in the 21st Century* (pp. 65-89). Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Granados, C. (2013). Desafíos del bilingüismo en educación superior: la experiencia del Departamento de Lenguas de la Universidad Central en Bogotá, Colombia. *GIST: Education & Learning Research Journal*, 7, 245-258. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/617>
- Gronin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Herder.

- Guerrero Vinuesa, G. (2002). La imposición de modelos pedagógicos en Colombia. Siglo XX. Estudios Latinoamericanos, (10-11), 21-32. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rccilat/article/view/3253/3799>
- Guerrero, C. (2010). Elite vs. folk bilingualism: The mismatch between theories and educational and social conditions. *HOW*, 17(1), 165-179. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/71>
- Guerrero, C. y Quintero, Á. (2009). English as a neutral language in the Colombian national standards: a constituent of dominance in English language education. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 135-150. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11447/12098>
- Guile, D. (2006). What is distinctive about the knowledge economy? Implications for education. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough y A. Halsey (Eds.), *Globalization, education and social change* (pp. 355-366). Oxford University Press.
- Gutiérrez, G. (1986). *Metodología de las ciencias sociales II*. Oxford.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Henao, E. A. (2021). Hacia una descolonización educativa desde el uso del Lenguaje. En Gobernación de Antioquia (Ed.), *Propuestas didácticas para la escuela Programa Todos a Aprender* (1) (pp. 130-142). Centro de Publicaciones Universidad Nacional de Colombia.
- Henao, E. A. (2023). *Análisis decolonial a las políticas educativas lingüísticas de Colombia: una sociología de las ausencias* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Arturo Prat.
- Herazo, J., Jerez, S. y Lorduy, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: implications for Programa Nacional de Bilingüismo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(2), 199-213. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.11093>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hurie, A. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1) 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: changing traces, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81. <https://doi.org/10.2307/40264511>
- Marshall, C. y Rossman, G. (2011). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Martínez, M. (2006a). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Ipsi*, 9(1), 123-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247&orden=105993&info=link>
- Martínez, M. (2006b). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares básicos de competencias en lengua extranjera: inglés. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Desarrollar destrezas para la competitividad de Colombia*. Altablero. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-183961.html>
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.


- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder* (pp. 325-372). Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15657/1/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. En Centro de Estudios Económicos Regionales, Documento de trabajo sobre economía regional (pp. 1-32). Banco de la República. [https://www.researchgate.net/publication/260123416\\_Bilinguismo\\_en\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/260123416_Bilinguismo_en_Colombia)
- Santos, B. (2006a). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 13-41). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>
- Santos, B. (2006b). ¿Por qué se ha vuelto tan difícil construir una teoría crítica? En B. Santos, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria* (pp. 17-34). Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI-CLACSO.
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics and social constructionism. In N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 189-213). SAGE Publishing.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>
- Tejada, H. y Samacá, G. (2012). Algunos efectos del discurso dominante en las actitudes y expectativas de directivos docentes frente al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). *Lenguaje*, 40(2), 415-445. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i2.4956>
- Terosky, A. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3-33. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488597>
- Tochón, F. (2015). *Language education policy unlimited. Global perspectives and local practices*. Deep University Press.
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion and stratification in times of global reform. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123-142. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551>
- Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Deep University Press.
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 27-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169226229004>
- Valencia, S. (2006). Literacy practices, texts and talk around texts: english language teaching developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 7-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/n8/n8a02.pdf>
- Vélez-Rendón, G. (2003). English in Colombia: a sociolinguistic profile. *World Englishes*, 22(2), 185-198. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00287>



## Infancias en el Museo Interactivo de Ciencia de Quito. Estudio de caso de la exposición temporal acogida “Geometrías de la Naturaleza”

### Children at the Interactive Science Museum of Quito. Case study of the temporary exhibition “Geometries of Nature”

Robledo, María Susana

 **María Susana Robledo**  
maria.robledo@fmcquito.gob.ec  
Museo Interactivo de Ciencia, Ecuador

**Runae**  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
ISSN: 2550-6846  
ISSN-e: 2550-6854  
Periodicidad: Semestral  
núm. 10, 2024  
runae@unae.edu.ec

Recepción: 13 Noviembre 2023  
Aprobación: 26 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820005/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** El objetivo del presente trabajo es describir las oportunidades pedagógicas que brindan los espacios de educación no formal. Para ello, se aborda la experiencia de la exposición “Geometrías de la Naturaleza”, acogida en el Museo Interactivo de Ciencia (MIC), y que se orientó a la educación ambiental en la primera infancia. Bajo un enfoque cualitativo, se presenta un caso de estudio con una muestra promedio de 500 infantes. Durante tres meses, mediadores educativos recolectaron información a partir de fotos, notas y un guion de observación. El análisis de los datos se realizó por inducción analítica. Los principales hallazgos subrayan la importancia del fomento de aprendizajes significativos mediante el juego simbólico y las posibilidades de exploración de las emociones ligadas a la naturaleza. En las conclusiones se enfatiza la importancia de la educación ambiental en ámbitos no formales y el rol que en ello tienen las políticas públicas culturales.

**Palabras clave:** museo científico, primera infancia, Reggio Emilia, juego simbólico.

**Abstract:** The objective of this work is to describe the pedagogical opportunities provided by non-formal education spaces. To do this, the experience of the “Geometries of Nature” exhibition, hosted at the Interactive Museum of Science (MIC), and which was oriented towards environmental education in early childhood, is addressed. Under a qualitative approach, a case study is presented with an average sample of 500 infants. For three months, educational mediators collected information from photos, notes and an observation script. Data analysis was carried out by analytical induction. The main findings highlight the importance of promoting significant learning through symbolic play and the possibilities of exploring emotions linked to nature. The conclusions emphasize the importance of environmental education in non-formal settings and the role that cultural public policies have in this.

**Keywords:** scientific museum, early childhood, Reggio Emilia, symbolic play.

## Introducción

El Museo Interactivo de Ciencia (MIC) se ubica en la parroquia Chimbacalle del sur de Quito, Ecuador. En el contexto nacional, este es el único espacio interactivo enfocado en la divulgación de la cultura científica. Esto quiere decir que, desde la perspectiva de la educación no formal, genera procesos de apropiación de la ciencia con un enfoque en el desarrollo sostenible; mismo que se orienta —en paralelo— al descubrimiento y exploración. Entre su público se cuenta a infantes de diversas edades, quienes pertenecen a instituciones educativas ecuatorianas, *homeschoolers* y familias.

Desde su inauguración en 2008, el MIC busca generar emociones positivas y estimular el pensamiento crítico del público. Esta fase de interpretación es la de mayor importancia para las instituciones culturales, puesto que son experiencias que construyen el espacio museal (García, 2014) que se concibe como un dispositivo educativo que apoya procesos creativos y pedagógicos (Carceller y Villanueva, 2019).

Por ello, el museo se vincula al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) planteado por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 2022, el cual lleva la denominación Educación de calidad. Además, como característica, su enfoque se sustenta en el documento Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) que permite “tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica, y de lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021, p. 8).

Por otro lado, el MIC es un espacio democrático que recibe propuestas pedagógicas y expositivas afines al enfoque descrito. Por este motivo, en el año 2023 fue sede de la exposición temporal “Geometrías de la Naturaleza”, diseñada desde la perspectiva educativa de la pedagogía Reggio Emilia y ambientada con materiales naturales inspirados en la matemática que existe en la naturaleza.

Lo anterior lleva a plantearse que, en la primera infancia, el acercamiento a conceptos de geometría posibilita el reconocimiento de las dimensiones del propio cuerpo en relación con el espacio de vida y mediante la búsqueda, exploración y experimentación; lo cual idealmente se realiza entre pares y en un contexto interactivo específico. Ahora, como herramientas principales para tal fin, se encuentran el arte, sensorialidad y los entornos apropiados, puesto que no se pretende que los niños y niñas aprendan las figuras y sus nombres, sino que desarrollen capacidades creativas e imaginativas, dado que “es a través de la experiencia, del movimiento y del juego [que] el niño adquiere el conocimiento geométrico propio de su edad” (Muñoz-Guinea, 2022, p. 42).

Enmarcada en estos temas, la exposición temporal “Geometrías de la Naturaleza” es una propuesta diseñada por Diálogos en el Atelier [1], conformada por una red de escuelas, familias y profesionales de la educación que trabajan bajo la inspiración de la pedagogía Reggio Emilia difundida en Quito por la Red Solare Ecuador [2].

Tal colaboración surge de la política de gestión del MIC con el objetivo de establecer relaciones de apoyo y reciprocidad con una gran diversidad de instituciones y organizaciones sociales. En este sentido, Diálogos en el



Atelier se destaca porque concibe el territorio como parte del desarrollo integral de la infancia y asume que crecer y aprender implica la expresión de relaciones construidas con el entorno y con uno mismo, a través de procesos de investigación, exploración, experimentación y juego.

Estas relaciones forman una trama de afectos y acciones que, desde "Geometrías de la Naturaleza", se exploraron a partir de la relación primordial con lo natural; considerando, al mismo tiempo, que es necesario proponer formas novedosas de reciprocidad, mismas que facultan acercamientos conscientes, éticos y respetuosos con el contexto de desarrollo humano.

En otro orden de cosas, el diseño de la muestra se basó en el modelo Reggio Emilia y su concepto de "tercer maestro" —madres, padres y educadores son los primeros y segundos maestros, respectivamente— entendido como un espacio amplio, con áreas comunes e individuales, inclusión de transparencias, iluminación natural, elementos multifuncionales, destacando el lugar de la luz como un estímulo de la curiosidad. De la misma manera, funciona la inclusión de componentes naturales como madera, vegetación y flora, puesto que "el ambiente debe ser y seguir un valor simbólico, metafórico, liviano, sensorial, cambiante, acogedor y dimensionado" (Zambrano-Prado y Casas-Ibáñez, 2023, p. 176).

Como marco general, Toro (2022) destaca que es a partir de 1970 cuando la psicología ambiental piensa un camino hacia la sostenibilidad desde la arquitectura del lugar. Para ello, incorpora la biofilia como eje de los diseños con el fin de lograr cambios en las relaciones desde el habitar espacios que configuren novedosas prácticas con nuevos paradigmas ecológicos. Esto, incluso, ayudaría a concebir que la identidad individual y grupal se agencia en lugares que permiten "experimentar, explorar, percibir, relacionarse no jerárquicamente" (Toro, 2022, p. 11). Sin embargo, recién se ha considerado importante generar propuestas para que el espacio se convierta en un recurso didáctico que invite a experimentar desde novedosas líneas pedagógicas (Páramo y Burbano, 2020).

En particular, en los espacios de educación no formal —como sostienen Parejo *et al.* (2021) para referirse a los programas educativos orientados a la primera infancia en tres museos de España— se destaca la importancia de la pedagogía museística para generar emociones que favorezcan el aspecto cognitivo, afectivo y lingüístico. No obstante, en el mismo estudio se subraya la carencia de escenarios de juego en el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología de Madrid como estrategia pedagógica.

Por su parte, el Museo de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires ha implementado un programa educativo que conecta a investigadores, mediadores del museo y estudiantes desde los niveles iniciales. Su objetivo es fomentar el intercambio mediante el juego simbólico para "ingresar a un espacio lúdico con el propósito de que los niños desplieguen sus intereses" (Almada, 2019, p. 24).

Otro ejemplo significativo, que ha surgido como parte la búsqueda de respuestas sobre la función actual del museo en la educación ambiental, son los museos de historia natural en Brasil, puesto que están enfocados en responder a la crisis socioambiental y diseñar estrategias de comunicación con su público introduciendo nuevas didácticas aun cuando el aspecto interactivo sigue en construcción (Rodríguez y Silva, 2022).

Asimismo, Arroyo y Cuenca (2021) analizan el rol educativo de la Sala de Exposición Permanente de Arqueología del Museo de Huelva. Los autores concluyen que es necesario integrar estrategias didácticas acordes a la edad de los visitantes. Esto quiere decir que la exposición de colecciones que no tienen una propuesta para la interacción no es adecuada para las infancias.

Por otro lado, en un proceso de análisis sobre la relación entre diseño de espacios y educación ambiental, Abreus *et al.* (2023) estudiaron el Centro Infantil Kilamba, de Kuito, en la República Popular de Angola. En la investigación se resalta la importancia de los juegos didácticos para generar reflexión mediante la identificación de los elementos naturales. A propósito, Castillo y Cordero (2020) refieren que debe existir una conexión material y fin pedagógico; de esta forma el tercer maestro tiene un rol positivo en el aprendizaje y permite experimentar, comunicar e investigar.

Como complemento al diseño del espacio, el proyecto pedagógico incentiva el juego simbólico, entendido como la acción mediante la cual los exploradores[3] asignan nuevas funcionalidades, sentidos y significados a objetos cotidianos. Todo ello implica el desarrollo del pensamiento alegórico e imaginario y la generación de construcciones cognitivas manifestadas en palabras, gestos y la composición de “formas, colores, imágenes para representar lo que su mente y corazón sienten al pensar y piensan al sentir” (Villaruel, 2012, p. 82). Lo anterior faculta que los visitantes se involucren de forma global, afectiva, física, emocional, cognitiva y relacional con la propuesta expositiva (Mengana y Matos, 2016).

Como antecedente de la educación formal, en el año 2022 el Ministerio de Educación del Ecuador diseñó la experiencia Diálogos Educambientales, cuyo objetivo reconoció las necesidades y nudos críticos en los proyectos EDS. Ello derivó en el Plan Natura: Educación, Innovación, Sostenibilidad desde donde se implementaron prácticas socioambientales escolares proyectadas hasta el 2030. Esto se mantiene, al día de hoy, en el programa Escuelas Sostenibles que transversaliza la dimensión ambiental “mediante capacitaciones a docentes y estudiantes, clubes de ciencias, vinculación con la comunidad, salidas de campo, actividades experienciales y talleres de sensibilización” (Ministerio de Educación, 2023, p. 12).

En “Geometrías de la Naturaleza” las dimensiones del juego simbólico —de acuerdo con Bofarull y Fernández (2012)— son cuatro: integración (unificación de operaciones simbólicas dispersas de sí mismo y su experiencia), sustitución (un símbolo ocupa el lugar del elemento que de a poco va cambiando su forma hasta convertirse en otro objeto), descentración (el niño o niña toma distancia del acto simbólico) y planificación (organización anticipada y preparación de los elementos necesarios). En la muestra mencionada, las dimensiones se plasmaron en la experimentación con el entorno, dado que acercaron a los participantes la información sobre las características y figuraciones de los objetos (Sobalvarro y Camacho, 2018).

De último, entre los espacios de educación no formal, el MIC se reconoce como un punto de encuentro entre el juego/aprendizaje, educadores y organizaciones para que implementen proyectos que permitan reflexionar y debatir sobre educación ambiental en la primera infancia.

## Metodología

El presente trabajo es de corte cualitativo. La metodología utilizada fue la observación participante, técnica que permite analizar tanto las relaciones obtenidas de la observación como delimitar los escenarios de las mismas. Durante tres meses (marzo, abril y mayo de 2023) la recolección de información se realizó mediante fotos, notas de campo y un guion de observación, donde los mediadores educativos y estudiantes de la Universidad Central del Ecuador —bajo un convenio de prácticas preprofesionales— asumieron el rol de observadores e informantes claves durante las visitas guiadas de infantes, docentes de establecimientos de Educación Inicial de Quito, familias ecuatorianas y extranjeras. Vale recalcar que el MIC posee un sistema de agenda de registro de visitas de escuelas, por lo cual se conocía los grupos visitantes. Con este dato se programaron las observaciones participantes.

En los tres meses, el promedio de visitantes al museo fue de 15 500. Por ello, la selección de la muestra fue intencional no probabilística. Asimismo, el criterio de inclusión fue *visitantes/exploradores de sala Geometrías de la Naturaleza*; siendo la misma el 3.3 % del total de visitantes en el período indicado, aproximadamente 500 niños y niñas, organizados en grupos escolares de entre 10 y 15 integrantes.

La herramienta utilizada en la recolección de información primaria fue un guion de observación con el que se registraron cinco cualidades de la acción en el espacio. Para asegurar su confiabilidad y relevancia, se lo esbozó con base en los postulados de Maldonado y Andrade (2017). Estas cualidades fueron registradas en cada una de las propuestas interactivas. A continuación, se las describe:

1. Contexto: materiales, ambientes, interactivos, sector
2. Descripción de la acción
3. Diálogos o interacción entre niños, niñas y adultos
4. Diálogos o interacción entre niños y niñas
5. Transformación de los elementos interactivos

Su validación, por otro lado, se realizó mediante la técnica de evaluación de expertos; en este caso, el equipo de museología educativa integrado por un responsable (en jefe) y dos técnicos educativos quienes son especialistas formados en pedagogía y educación en museos. Su ratificación, al mismo tiempo, se basó en los criterios de coherencia, pertinencia e importancia de acuerdo con los objetivos planteados.

Mediante la codificación por tema, los registros de estas variables se redujeron a datos. Es decir, se identificaron patrones por cada espacio de la exposición “Geometrías de la Naturaleza”. De último, el análisis de lo recopilado se realizó mediante inducción analítica; por consiguiente, luego de su clasificación y etiquetado, se agruparon de acuerdo a similitudes entre los patrones encontrados.

## Discusión y resultados

El objetivo de “Geometrías de la Naturaleza” fue generar nociones de exploración científica desde la interacción con elementos que se encuentran en estado natural, de forma que se constituya una mirada empática y responsable sobre el entorno.

Por este motivo, se buscó —en concordancia con Abad Molina (2008)— “favorecer los procesos cognitivos, la elaboración de significados, el desarrollo afectivo y emocional, las relaciones entre iguales y las actitudes sensibles a partir del juego sensorio motriz y simbólico” (p. 167). Todo ello sirvió para invitar a niños y niñas al recorrido como parte de una visita escolar o familiar. Para el caso de las visitas escolares, las mismas fueron planificadas por las instituciones educativas y los recorridos se realizaron en grupo, en general, de entre 15 y 20 integrantes. Para las familias el ingreso fue bajo demanda particular.

En este contexto, se entrelazaron lenguajes naturales, digitales, matemáticos, artísticos y científicos para brindar nuevas experiencias educativas, participativas y lúdicas orientadas a la primera infancia y las familias visitantes. Ello incluso facultó un espacio para, a partir del montaje museográfico, vincular significados sobre la vida natural y sus expresiones físicas.

### *El tercer maestro: organización del espacio para exploraciones*

“Geometrías de la Naturaleza” se montó en el pabellón Temporales I. Su extensión fue de 560 m. (Robledo, 2023). El MIC, por su lado, se ubica en una fábrica reciclada, cuyos espacios guardan el estilo arquitectónico industrial andino de la primera mitad siglo XX. Aquí predominan las paredes blancas, luminosidad natural proveniente de techos y lucernas (ventanas altas) y columnas de madera.

Ahora, la gran amplitud de la superficie —destinada a la exposición— permitió planificar distintas propuestas de recorridos, permitiendo que niños y niñas hicieran uso del espacio sin limitantes para correr, saltar, caminar, inspeccionar y explorar. En este sentido, el diseño incorporó materiales, texturas y colores inspirados en los lineamientos de Reggio Emilia, aunque no de forma exclusiva (ver Figura 1).

Figura 1. Espacio de exploración



Fuente: elaboración propia

En la exposición, asimismo, predominaron elementos como madera, arena, heno y hojas secas, así como piezas sueltas para la interacción como paneles de abejas, maderas, semillas, plantas, papel transparente de colores, telas, entre otros materiales naturales y cromáticos neutros.

Con la intención de animar la exploración y descubrimiento —y como resultado del trabajo de curaduría educativa sobre la propuesta de Red Solare— se montaron propuestas interactivas integradas por componentes del tercer maestro, entre ellos:

- Dos areneros: uno de tres metros de diámetro y un segundo de un metro y medio. Como complemento, se utilizaron objetos no estructurados y piezas sueltas como tubos de cartón, palitos y retazos de telas.
- Laberinto: constituido con madera reciclada y cubierto con plantas colgantes y vegetación nativa a modo de muro vivo.
- Instalación de piso: con una extensión de ocho por ocho metros, dividida en dos sectores: una gruesa capa de heno seco de un lado y hojas y ramas del otro. En la misma se incluyeron un espejo triangular, tres grandes cubos de madera, una estructura rómbica (también de madera), diez troncos de árboles, un sector en altura y una escalera de cuerda triangular.
- Mesa de luz: con disponibilidad de acetatos, celofán de colores, acrílicos, entre otras piezas sueltas naturales (semillas, hojas y demás).
- Espacio de construcción: construido con piñas de árboles, hojas secas, troncos pequeños, piedras de diversos tamaños y tubos de cartón.
- Espacio de observación o laboratorio: en este lugar se dispuso una mesa con diferentes materiales; entre ellos se destacan tres panales de abejas, plantas vivas, flores y un catálogo visual con fotos y descripciones de ejemplos de geometría en la naturaleza. Como parte de la experiencia se incluyó un microscopio USB conectado a una pantalla de treinta y dos pulgadas.
- Ambientación: mediante un paisaje sonoro integrado con resonancias de diferentes aves.

### *Proceso de indagación de las y los exploradores*

Uno de los itinerarios propuestos iniciaba en los areneros, los cuales fueron los espacios más concurridos. Además de la invitación a quitarse el cazado y jugar con la arena, se incluyeron elementos como tubos de papel, telas y celofán que incentivaron la capacidad de planificar y construir, integrando —en paralelo— sensaciones y experiencias asociadas a los recuerdos de la playa y el conocimiento del mar (ver Figura 2). A su vez, las actividades principales incluyeron recostarse y sentir la arena, así como construir estructuras (castillos, puentes y casas) con la ayuda de tubos de colores. Ahora, lo sensitivo asociado a las evocaciones de la playa puede interpretarse como una figuración del sentimiento de biofilia; es decir, la necesidad inherente de sentirse integrado a la naturaleza. Esto último, en la primera infancia, es una de las más eficaces estrategias de enseñanza-aprendizaje ambiental (Kleinübing y Amarães, 2023).



Figura 2. Elementos del mar

Fuente: elaboración propia

A continuación, se encontraba el laberinto, cuyo objetivo fue posibilitar del desarrollo de los múltiples lenguajes que pueden surgir en la infancia (García, 2014). Realizado con maderas recicladas y cubierto de plantas, este espacio mostraba un diseño geométrico e inmersivo basado en la armonía entre líneas rectas y espiraladas. Aquí se incentivó el interés por explorar y resolver el recorrido por medio de la interacción y trabajo en equipo. Sin embargo, fue poco indagado. En parte, la falta de interés por el laberinto puede asociarse con la altura del mismo (1.60 metros); probablemente, el manejo de la luz e inclusión de vegetación no fue la adecuada. En este sentido, es probable que no tuviera una curaduría apropiada. Para resolver esta situación se esbozaron posibles soluciones como incluir proyecciones o elementos externos como telas, pero la complejidad del montaje y aspectos sobre la seguridad no lo permitieron.

Si bien este espacio fue el menos sondeado, las y los exploradores comprendieron que se trataba de un circuito que requería generar redes de ayuda para entrar y salir del mismo. De esta forma, en el camino descubrieron plantas y arbustos y, por ello, implantaron tácticas similares a algunos animales para poder salir. En uno de los registros, niños y niñas de 4 años simulaban caminar en reversa como cangrejos. Tal como afirma Ruiz (2022), refiriéndose a las estrategias Reggio Emilia, la conexión entre dificultad manifiesta y saberes previos permitió la resolución creativa de un problema mediante la integración de conocimientos sobre comportamiento animal.

El siguiente interactivo fue una instalación de cinco metros cuadrados dividida en dos espacios. Una primera parte tenía una gruesa capa de heno, donde se hallaban diferentes piezas como un espejo triangular, cubos de madera, grandes troncos y estructuras poliédricas que colgaban del techo. El elemento que generó más interés fue el espejo, dado que permitió la experimentación desde diferentes planos y ángulos y, a la par, abonó la creación de juegos con perspectivas para descubrir el reflejo de la imagen personal. En el resto del espacio se desarrollaron interacciones en grupo para explorar la textura, estructura y aroma del heno.

En el segundo subespacio —cubierto de hojas secas— se estimuló, mediante el riesgo seguro, el sondeo de las estructuras colgantes que invitaban a columpiarse. Además, los participantes tuvieron la posibilidad de agregar telas que simulaban puertas, convirtiendo los interactivos en casas, barcos u otras disposiciones

arquitectónicas. Aquí se generaron diferentes dinámicas como roles de piratas y arquitectos.

También se registraron acciones relacionadas con aprender a vivir y convivir, puesto que las exploraciones se centraron en el trabajo en equipo y equilibrio entre los troncos de madera y las estructuras cúbicas. A su vez, el heno y hojas secas del piso provocaban involucrarse con ellas y jugar con las texturas. La amplitud del pabellón permitió correr en el espacio. Esto fue importante para reconocer los límites propios y ajenos; es decir, generar empatía con el otro y asimilar el entorno, creando nociones sobre el medio físico y organizando nuevas realidades.

En la mesa de luz (ver Figura 3) se propuso una serie de estrategias educativas como clasificar piezas, dibujar y observar texturas y colores. Entre los elementos disponibles se tenía celofán de colores, pequeños troncos, ramas de arbustos, semillas de diferentes tamaños y colores provenientes de coníferas, eucaliptos y árboles nativos, así como hojas secas y verdes. Esto generó curiosidad por los efectos de contraste entre el elemento seleccionado y la luz.



Figura 3. Mesa de luz  
Fuente: elaboración propia

Entre las principales interacciones y juegos surgió la organización por patrón de colores; por ejemplo, con el celofán se generaron nuevas gamas de tonos. Uno de los participantes dijo con emoción: “Mira, voy a juntar los amarillos, azules, morados y rojos” y “¡Si juntas el azul y el amarillo se hace verde!” (Comunicación personal, 2023).

Es interesante destacar que la experimentación se dio mediante las amplias posibilidades que brinda el juego de luminosidad y sombra, tal y como propone la mesa de luz. De hecho, en esta actividad se incorporaron estrategias como la elaboración de dibujos y la observación pausada y prolija. Aquí una niña comentó: “Estoy dibujando un patio y un parque; en los parques no solo hay juegos para niños, también hay juegos para perros y para adultos. De grande quiero ser científica porque quiero saber cuán de grande es el mundo” (Comunicación personal, 2023).

El momento en que se configuran imágenes del mundo y surgen habilidades manuales y motricidad fina —en relación con conocimientos previos— es donde

se aprende a crear (Herrera *et al.*, 2021). Con base en lo anterior, se exploraron nuevas mezclas sobre colores, diferentes texturas sensoriales (visuales y táctiles) y figuras geométricas y fractales presentes en la madera, semillas, flores y hojas (ver Figura 4).



Figura 4. Texturas sensoriales

Fuente: elaboración propia

De manera similar, se incentivó el reconocimiento de las partes constitutivas de las plantas y semillas; de esta manera se integraron conocimientos previos de forma creativa. Es decir, se pudo reconocer la estructura detallada de una hoja o semilla perteneciente a un espécimen que, probablemente, se encuentre en la casa, escuela o plaza del explorador. También se trabajó con la capacidad de clasificar y discernir entre diferentes tipos de objetos, trabajando con la motricidad fina y el desarrollo del criterio de agrupación, tal como se aconseja para la primera infancia (Casadiego *et al.*, 2020).

En otro orden de cosas, en el espacio de observación —o laboratorio— se encontraban plantas en macetas, flores, piedras, tres panales de abejas (ver Figura 5) y una cámara microscópica USB conectada a una pantalla.



Figura 5. Panal de abejas

Fuente: elaboración propia

Mediante la cámara microscópica se propuso observar algunos patrones del cuerpo humano como las líneas de la mano y huellas dactilares con el objetivo de descubrir lo que a simple vista no puede verse. Los mediadores facilitaron el manejo técnico del microscopio para registrar de forma adecuada la epidermis y



los patrones de la ropa. Los detalles de las crestas capilares causaron asombro y risas. Al referirse a los compuestos de la tela, un niño señaló que no se observan “porque son chiquititos, no vemos lo vivo” (Comunicación personal, 2023).

Otro elemento observado con recurrencia —y asombro— fueron los paneles de abejas; mismos que permitieron amplias exploraciones y apreciaciones sobre su forma y color. Esto posibilitó el diálogo sobre la vida en la colmena, interacción con las flores y origen de la miel que muchos exploradores consumen, pero desconocían su origen.

Es así que, en una de las visitas, luego del paso por el espacio de laboratorio “los niños entraron al heno y comenzaron a jugar a que volaban y se metían en los cubos como si fueran panales y que los círculos dorados eran miel, los buscaban por todos lados” (Relato de mediadora educativa, comunicación personal, 2023). Por lo visto, mediante el juego se integró el conocimiento cotidiano a una experiencia de aprendizaje.

### *Educación no formal y oportunidades pedagógicas en el MIC*

La educación científica en la primera infancia, como indican Carvajal-Sánchez *et al.* (2023), requiere de ambientes de aprendizaje que faciliten la formación de competencias en investigación. En este tenor, destacan —asimismo— la importancia de implementar dinámicas educativas relacionadas a las emociones para el desarrollo del pensamiento creativo. Por ello, en el MIC no solo se incorporó el aspecto tecnológico, también se brindaron elementos naturales que posibilitaron la admiración y sorpresa. De esta manera, se fomentó, desde el juego, empatía y reconocimiento de elementos del mundo como las abejas, mar, arena, flores y otros elementos presentes (Cuberos, 2021).

Una diferencia entre las visitas con representantes y escuelas fue el tiempo dedicado a permanecer, explorar y jugar en las propuestas interactivas. Esto, en efecto, fue observable en los registros de las conversaciones. Entre ellas, una niña de siete años comentó mientras compartía con su madre una actividad de pintura: “me gustaría ser científica para descubrir nuevas cosas” (Comunicación personal, 2023). Esto quiere decir que las visitas familiares pueden pasar gran parte del día. En cambio, las escuelas se rigen al horario escolar y deciden visitar todo el museo y no solo un espacio expositivo; por lo que el tiempo se reduce y con ello las posibilidades de interacción.

Con la intención de proporcionar información a los adultos visitantes se incorporaron veinte cédulas informativas con datos de casos concretos sobre la implementación de esta propuesta educativa en diferentes escuelas y centros infantiles. Estos recursos revistieron las paredes de la sala y posibilitaron un acercamiento a información precisa del proyecto educativo.

Con respecto al acompañamiento de mediadores, su trabajo posibilitó el abordaje educativo ambiental. Por ejemplo, trabajar en el reconocimiento de las características de los árboles: “el columpio es fuerte, como los pinos” (Pauleth, 6 años, comunicación personal, 2023). De manera similar, en los soportes colgantes se concibieron juegos de recreación de particularidades de algunos animales como monos y abejas, propiciando el aprendizaje por imitación. Con la guía del equipo educativo MIC, el juego simbólico se generó de forma espontánea

en los exploradores mediante la planificación e integración con los elementos interactivos.

Como una de las oportunidades para el MIC, se destaca la paciencia y ternura como método. En contraste, una madre comentó: “yo fui de la educación antigua en donde preguntar valía tres reglazos y nada de conocimiento” y “este lugar es un centro de experimentación y crecimiento” (Comunicación personal, 2023). Aquí la mirada intergeneracional sobre el aprendizaje es uno de los quiebres en las propuestas del museo y sus aliados.

Por su lado, la propuesta “Geometrías de la Naturaleza” se caracteriza por respetar los tiempos y espacios para las necesidades de la infancia; para ello considera el ritmo de las indagaciones, escucha las inquietudes de las y los exploradores y observa sus formas de aprender desde edades tempranas, tal como sugieren Ruiz de Velasco y Abad (2019).

Vale mencionar que los niños y niñas llegaban con un conocimiento escolar previo. Por ejemplo, sabían cómo es el funcionamiento de las plantas; sobre todo, las angiospermas y gimnospermas (con flores y sin ellas). “¿Qué necesitan las plantas?”, preguntó una profesora, “sol, tierra, abono”, respondieron (Comunicación personal, 2023). La docente también comentó que no todas las plantas son iguales. Ante ello, un niño respondió: “algunas tienen rayas y otras formas de corazón” (Comunicación personal, 2023). Este aspecto es importante para la planificación de las actividades de mediación, puesto que valorizar los conocimientos previos e integrarlos es parte de la educación no formal.

En relación al punto anterior, en procesos de educación orientados al ambiente pueden surgir dificultades metodológicas para triangular dimensiones y conceptos; en este caso: cómo articular la infancia, ciencia y naturaleza.

Ahora, la respuesta provino del tercer maestro, donde estos aspectos se integran y expresan en el entorno imaginado y construido, dado que allí se subliman los espacios preparados con la intención de generar curiosidad y nuevos saberes en los niños y niñas. Es así que el escenario permite el desarrollo del juego simbólico; mismo que da lugar al surgimiento de nuevos sentidos sobre la naturaleza. Incluso, revaloriza su dimensión matemática al plasmarla en conceptos de geometría. Sin embargo, es preciso destacar la importancia puesta en el componente lúdico que acompaña todo el recorrido.

Asimismo, se integraron al tercer maestro elementos técnicos y naturales como el microscopio electrónico, paneles de abejas, hojas y flores, dando lugar a la investigación de elementos no observables a simple vista; lo que generó asombro e interrogantes entre los exploradores. Asimismo, en gran parte de los grupos visitantes, el examen microscópico derivó a otros elementos que en un principio no se consideraron como la estructura textil y epidérmica.

Las acciones de exploración —que se pueden interpretar como un juego intencionado, simbólico e imaginario— tienen una relación de correspondencia con las habilidades científicas desde una propuesta educativa basada en el desarrollo sostenible (DS) e incluyen destrezas que giran en torno a la “inferencia, planificación, clasificación, formulación de hipótesis y experimentación” (Zapata, 2021, p. 30).

En este sentido, la interacción en los espacios posibilitó que se desarrolle el juego simbólico en relación directa con los objetivos del museo. De esta

forma surgieron acciones representativas como los juegos en el espejo triangular, recostarse y girar en el heno y las miradas asombradas frente al pistilo de una flor.

Tal como destaca Ponce (2019), se generó una fase creativa, la cual es resultado de las configuraciones significativas que, como proceso de negociación entre lo conocido y lo novedoso, permite la emergencia de nuevas emociones. Para que ello suceda, Ponce y Morais (2020), al referirse a contextos de educación no formal, recalcan la necesidad de estrategias metodológicas que abonen a la gestión del potencial creativo.

Finalmente, parte del espacio se complementó con sonidos de aves y naturaleza que fueron reproducidos desde altoparlantes, lo que formó un paisaje sonoro único. En un país megadiverso como Ecuador, escuchar y aprender sobre los sonidos de las aves es parte del acercamiento respetuoso a la naturaleza. Al respecto, Pérez de Prado (2017) destaca la importancia de la educación científica en la primera infancia y conocer el entorno natural desde etapas tempranas.

## Conclusiones

El MIC y Red Solare Ecuador han coincidido en sus miradas sobre educación, lo cual permitió generar proyectos en conjunto. De allí que una de las experiencias más significativas fue albergar, entre febrero y julio del año 2023, la exposición temporal “Geometrías de la Naturaleza”, inspirada en los espacios educativos propuestos desde la pedagogía Reggio Emilia; misma que ofreció una propuesta novedosa para los exploradores del museo —niños y niñas de entre 0 y 5 años; aunque el público podía ser de cualquier rango etario.

En concordancia con el enfoque de educación científica que divulga el MIC, los interactivos concebidos por la Red Solare proponen un modelo experimental que generó los primeros acercamientos al mundo de la investigación desde la exploración, juego, contacto físico con elementos naturales y la posibilidad abierta de la prueba y error que es posible en un contexto museístico interactivo.

La experiencia obtenida a partir de “Geometrías de la Naturaleza” es una oportunidad pedagógica para reflexionar sobre algunos caminos posibles en la inclusión de paradigmas *educativos ambientales en contextos no formales; sobre todo, cuando se trabaja con base en la sustentabilidad, ciencia y primera infancia*. Ello debido al desarrollo de estrategias lúdicas para generar acercamientos a procesos científicos que en la primera infancia giran en torno a la exploración, curiosidad, planteo de hipótesis sencillas y elaboración de inferencias para resolver problemas: competencias que podrían desarrollarse en edades posteriores.

Dada la gran cantidad de niños y niñas que asisten al museo con curiosidad, emoción y expectativa, es necesario preguntarse por el lugar asignado a infantes en los espacios de educación no formal y cómo se planifican los proyectos pedagógicos para las nuevas generaciones, considerando lo expuesto por Crusellas y Domínguez (2023) para quienes la tendencia actual es la reducción de los espacios públicos para estos sujetos. Por ello, es necesario y urgente un diálogo interdisciplinario entre expertos del enfoque EDS, especialistas en propuestas pedagógicas como Reggio Emilia (u otras similares), familias, cuidadores, educadores y quienes gestionan las políticas públicas. En definitiva, toda la comunidad educativa formal y no formal.

Esta necesidad responde a los principales hallazgos que demuestran la importancia de ofrecer espacios de interacción desde la educación no formal para niños y niñas, puesto que en ellos se generan aprendizajes altamente significativos, relacionados a cuestiones importantes para las sociedades actuales como la educación ambiental. Mediante la acción, participación y manipulación del espacio y entorno, las y los exploradores del MIC han generado procesos de aprendizaje a través del juego simbólico que los orienta sobre la naturaleza y algunas de sus propiedades.

En este ambiente de aprendizaje, los niños y niñas se han convertido en protagonistas autónomos —expresando la metáfora de Loris Malaguzzi (en Agut y Hernando, 2015)— dado a las múltiples acciones que se generan en la pluralidad de códigos lingüísticos infantiles. El juego simbólico —logrado en relación con la geometría— se conecta al descubriendo de formas básicas y las características de los objetos, donde pruebas, ensayos, intentos y comprobación física potencian las capacidades.

Los exploradores son los protagonistas de su experiencia y los componentes y principios que el museo pone a su disposición son recursos. Incluso, en este espacio, los educadores también tienen desafíos como planificar su propia interacción con niños y niñas. Si bien en el trabajo de mediación educativa se cuenta con un guion que funciona como un libreto y se sostiene en contenidos y estímulos, en un contexto de aprendizaje como el propuesto el mediador es un adulto que acompaña, pero no guía. Más bien, debe permitir que la acción fluya, siendo los exploradores autores de su proceso de aprendizaje.

Para los adultos acompañantes, en este punto, existe mucho por trabajar. Por ejemplo, una de las observaciones refiere al rol docente, puesto que un pequeño número de acompañantes adultos no tenían conocimientos de la pedagogía Reggio Emilia; por esta razón, en repetidas ocasiones obstaculizaban y frenaban la acción infantil con expresiones como “No, dejen eso ahí, no toquen” (Comunicación personal, 2023), lo que generaba que los infantes se alejen de los espacios. Para subsanar este problema se aconseja que las exposiciones aborden el rol del docente indicando de forma clara y argumentada cuáles son las acciones esperadas para los adultos responsables.

Otro tema importante que surgió —y cuya experiencia puede mejorar otras oportunidades pedagógicas en espacios no formales— es la poca emoción que generó el laberinto de madera con plantas. Una de las posibles causas pudo ser su diseño y curaduría, dado que no provocó un desafío, sino resistencia e indiferencia. Esta observación lleva a considerar, para futuros proyectos, la posibilidad de planificación con niños, niñas, educadores, investigadores y todo aquel que participe en la construcción de salas interactivas. Esto transformaría la metodología de muchos museos interactivos, entre ellos el MIC.

Sobre lo aprendido, el juego simbólico de niños y niñas permite reflexionar sobre cómo los adultos aseguran el derecho a la educación para un ambiente sostenible; considerando que las infancias deben disfrutar de un ambiente sano y ecológicamente equilibrado como derecho humano de tercera generación.

En este sentido, si bien la educación formal avanza en la incorporación de contenidos sobre sustentabilidad —como se puede observar en los programas del Ministerio de Educación— también es necesario destacar la importancia de contar con una política pública cultural que reconozca los espacios no formales

como aliados en procesos educativos. Asimismo, existe la necesidad manifiesta de mantener e incrementar presupuestos, espacios destinados a primera infancia y posibilidades de acceso. Vale mencionar que en países con gran población rural, como Ecuador, se debe facilitar la movilización de infantes de comunidades periurbanas y rurales para que puedan acceder a las experiencias en los museos.

Para futuros proyectos, el desafío es generar redes de trabajo que puedan relacionar en un solo plan los cuatro pilares que requiere la EDS: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y convivir y aprender a ser (Nay y Cordero, 2019). Todos estos conceptos se refieren, respectivamente, a la comprensión del entorno y a la incorporación de los conocimientos propios y ajenos; a la capacidad de creatividad, innovación, iniciativa y audacia desde la guía docente; a la colaboración en equipo respeto a la diversidad y búsqueda de intereses en común y a la utilización del pensamiento, razonamiento lógico y empatía. Pues bien, en las infancias estos conceptos son importantes, ya que consideran que gran parte de lo que los niños y niñas aprenden proviene de lo que ven y escuchan (Rodrigues, 2021). Además, estas nociones son interdependientes y permiten profundizar los conocimientos, emociones y actitudes necesarias para un futuro sustentable.

La experiencia expuesta permite que instituciones similares consideren cómo generar proyectos que despierten el interés de niños y niñas por su entorno. Al mismo tiempo, que reflexionen sobre la necesidad de formar protagonistas de los cambios que la sociedad requiere, generando ambientes de aprendizajes desafiantes, sostenibles y donde se logre un sentido de responsabilidad con la naturaleza y la apropiación del conocimiento.

En tal construcción es importante el enfoque pedagógico que adopte el mediador educativo, ya que su acompañamiento facilita aprendizajes significativos, orienta las interacciones y participa en el proceso de reflexión y construcción colectiva del conocimiento (Grupo de investigación Maloka, 2018). Un enfoque particular entre educación científica ambiental proviene de investigaciones de como las de Costa y Costa(2014) y Lamim (2018) quienes destacan la capacidad de transformación pedagógica que tienen los contenidos ambientales para interpelar sobre el rol de la ciencia en la sociedad.

Finalmente, la universalidad y transferibilidad de algunos hallazgos del presente texto refieren a cómo incluir nuevos paradigmas ambientales y científicos en contextos no formales de forma creativa, lúdica y vanguardista; el lugar asignado a niños y niñas en espacios culturales públicos; el rol de educadores, familias y mediadores en la comprensión e incentivo del juego simbólico y la necesidad de escuchar la voz de las infancias como parte de sus derechos humanos.

En este sentido, Silva (2015) destaca la existencia de pocas investigaciones que abordan la perspectiva de los infantes sobre la naturaleza. Ante esta falencia, el ámbito no formal tiene la oportunidad de implementar procesos pedagógicos y de investigación que respondan a los requerimientos actuales de forma expedita, desde donde se pueda promover el rol activo de los exploradores (Pinto *et al.*, 2020). En razón de ello, el MIC y las instituciones aliadas aportan valor a la educación en la primera infancia para un futuro sostenible.

## Referencias bibliográficas

- Abad Molina J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 167-188.
- Abreus, M., Rodríguez, D. y Morejón, L. (2023). El juego didáctico para el tratamiento de la educación ambiental en el Centro Infantil Kilamba, de Kuito, Bié. *Revista Conrado*, 19(91), 512-518. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2984>
- Almada, M. (2019). Los niños también queremos ser ingenieros por un día. En S. Lovay (Ed.), *Educación en museos: sobre las buenas prácticas* (pp. 21-46). Universidad Abierta Interamericana.
- Agut, M. y Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles En *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 139-151). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>
- Arroyo, E. y Cuenca, J. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Bofarull, N. y Fernández, M. (2012). Diferencias en la comunicación y juego simbólico en niñas sordas y oyentes. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 45-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228010>
- Carvajal-Sánchez, P., Gallego-Henao, A., Vargas-Mesa, E. y Arroyave-Taborda, L. (2023). Competencias científicas en niños y niñas de primera infancia. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14402>
- Carceller, A. y Villanueva J. (2019). Nuevas formas de educar artísticamente desde y para el museo, el descubrimiento espacial de lo habitado como elemento potencialmente transformador. *ArtsEduca*, 24, 101-116. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.10>
- Casadiago, A., Avendaño, K., Chávarro, G., Avendaño, G., Guevara, L. y Avendaño A. (2020). Criterios de clasificación en niños de preescolar utilizando bloques lógicos. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 23(3), 311-330. <https://doi.org/10.12802/relime.20.2332>
- Castillo, F. y Cordero, F. (2019). El tercer maestro: el espacio natural como catalizador para una educación ambiental efectiva. *Revista Saberes Educativos*, (4), 48-62. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.54895>
- Cuberos, L. (2021). *El juego infantil en el potenciamiento de la inteligencia emocional, el desarrollo de la empatía y la autorregulación del aprendizaje, en los niños y niñas de Primera Infancia que hacen parte de la estrategia "Aulas felices", orientada desde UNIMINUTO, Soacha* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12994>
- Grupo de Investigación Maloka. (2018). Acercar las fronteras entre el museo y la escuela como escenarios educacionales. *Nómadas*, (49), 173- 187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6888274>
- Herrera, I., Parado, J. y Garro Aburto, L. (2021). Importancia del desarrollo de la motricidad fina en la etapa preescolar para la iniciación en la escritura. *Religación*.

- Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(30), 1-9. DOI:10.46652/rgn.v6i30.834
- García, R. (2014). Notas sobre arte, aprendizaje y museos. *Nierika*, 6, 60-69. <https://nierika.iberomex.mx/index.php/nierika/article/view/507>
- Kleinübing A. y Amarães T. (2023). Biofilia em ambiente escolar. *Revista da Iniciação científica.RICFAMMA*, (8), 1-15. <http://revista.famma.br/index.php/ic/article/view/218>
- Lamim, V. (2018). Temática socioambiental em Museus de Ciências: educação ambiental e a educação científica. *Revista de Educação Ambiental*, 22(1), 77-95. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v22i1.6103>
- Maldonado, E. y Andrade P. (2017). *Pedagogía y espacio arquitectónico: escenario para crear, jugar e imaginar*. Ediciones de la JUNJI.
- Mengana, L. y Matos, Z. (2016). La orientación profesional en la infancia preescolar. Actualidad y perspectiva desde el juego de roles. *EduSol*, 16(56), 98-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678385>
- Costa, G. y Costa, G. (2014). Educação ambiental em museus de ciência: diálogos, práticas e concepções. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 9(1), 70-86. <https://doi.org/10.34024/revbea.2014.v9.1822>
- Ministerio de Educación. (2023). *Plan Natura: Educación, Innovación, Sostenibilidad 2030*. Ministerio de Educación.
- Muñoz-Guinea, E. (2022). Geometría y arte. Jugando con círculos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 11(1), 39-65. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2022.39-65>
- Nay, V. y Febres Cordero M. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(02), 24-45. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>
- Páramo, P. y Burbano A. (2020). Introducción. En P. Páramo y A. Burbano (Eds.), *El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje* (pp. 13-15). Universidad Pedagógica Nacional.
- Parejo, J., Ruiz-Requies, I. y Velasco-Covarrubias, C. (2021). Análisis de los programas educativos para población infantil en tres museos de Madrid. *Perfiles educativos*, 43(173), 108-127. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59502>
- Pérez de Prado, V. (2017). Los seres vivos en educación infantil: conocimientos y experiencias. *Tabanque*, 30, 95-114. <https://doi.org/10.24197/trp.30.2017.95-114>
- Pinto, G., Flores, L. y Martínez, R. (2020). Museos interactivos de ciencia y alfabetización científica: rol del Museo del Meteorito. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 4(2), 63-72. <https://doi.org/10.17979/arec.2020.4.2.5829>
- Ponce, A. (2019). El potencial creativo en la infancia: educación, cultura y comunicación desde el contexto de los museos y espacios culturales en Cuba. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 173-198. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/15377>
- Ponce, A. y Morais, M. (2020). La creatividad como proyecto en el contexto del museo: una mirada desde el desarrollo del potencial creativo en la infancia. *Revista Amazónica*, 2.(1), 358-380. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/15378>
- Crusellas, A. y Domínguez, M. (2023). Un lugar donde poder jugar: espacio público e infancia. *Civitas. Revista de Ciências Sociais*, 23, 1-12. <https://www.scielo.br/j/civitas/a/FFJg4rkdgNR5mnhJxw7Dv4F/abstract/?lang=es>

- Robledo, M. (2023). Recuperar el patrimonio industrial: de fábrica a museo. *ICOFOM Study Series*, 50(2), 76-88. <https://doi.org/10.4000/iss.4641>
- Rodrigues, Z. (2021). Educación: un estudio basado en el informe de la Unesco sobre los cuatro pilares del conocimiento. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 6(04), 53-60. DOI:10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/cuatropilares
- Rodríguez, I. y Silva, A. (2022). Reflexiones sobre la Educación Ambiental en el espacio expositivo del museo de historia natural. *Revista Educação em Questão*, 60(64), 1-22. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n64id29153>
- Ruiz, E. (2022). Aplicación de la metodología de Reggio Emilia para desarrollar la creatividad infantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 6203-6219. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3869](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3869)
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego. Graó.
- Silva, N. (2015). Perspectiva de niños y niñas de transición sobre naturaleza. *Biografía*, 286-294. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia286.294>
- Sobalvarro, M. y Camacho, M. (2018). El aprendizaje de la noción de objeto según la forma en niños de educación preescolar: propuesta geometría en movimiento. *Revista Educación*, 42(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28195>
- Toro, A. (2022). Espacios (tercer maestro). *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón*, 35, 9-11. <http://feae.eu/wp-content/uploads/2022/04/Forum-Aragon-35-.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2022). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *Caja de herramientas de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en Ecuador*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377592.locale=es>
- Villarroel, P. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 75-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846102003>
- Zambrano-Prado, P. y Casas-Ibáñez, A. (2023). Espacios educativos para el presente: diseño arquitectónico basado en la pedagogía Reggio Emilia. *Estoa. Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca*, 12(24), 174-190. <https://doi.org/10.18537/est.v012.n024.a14>
- Zapata, B. (2021). El desarrollo de habilidades científicas en el marco de la educación para el desarrollo sostenible. En M. Fermín González (Ed.), *Educación para el desarrollo sostenible en la primera infancia: revisión de experiencias de investigación sobre prácticas de enseñanza* (pp. 30-34). <https://www.researchgate.net/publication/350874061>

## Notas

- 1 Diálogos en el Atelier comparte sus saberes con las escuelas y los padres a través de diversos proyectos adaptados a las necesidades de cada comunidad educativa. También realizan encuentros de formación, entre los que se encuentran charlas, conferencias, seminarios y ateneos.



- 2 Red Solare Ecuador se inspira en la pedagogía Reggio Emilia, su objetivo es la construcción de una nueva cultura pedagógica más humanista y centrada en los derechos de los niños y niñas. <https://redsolarecuador.com>
- 3 El Museo Interactivo de Ciencia denomina exploradores —de forma indistinta— tanto a visitantes como al público que concurre a las exposiciones temporales y permanentes interactivas.

## Serpientes y escaleras epistémicas. Una experiencia piloto para la evaluación universitaria desde lo lúdico en pospandemia

### Epistemic snakes and ladders. A pilot experience for university evaluation from a playful perspective in post-pandemic

Pizarro, Tatiana Marisel

 **Tatiana Marisel Pizarro**  
tatianamariselpizarro@gmail.com  
Universidad de San Juan, Argentina

**Runae**  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
ISSN: 2550-6846  
ISSN-e: 2550-6854  
Periodicidad: Semestral  
núm. 10, 2024  
runae@unae.edu.ec

Recepción: 12 Noviembre 2023  
Aprobación: 24 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820007/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Este artículo exhibe una propuesta experimental de evaluación desde lo lúdico y se sustenta en un espacio curricular universitario en la pospandemia. Para ello se emplea el trinomio didáctica, diseño y proceso de aprendizaje-enseñanza. A través de este juego se desarrolla una nueva agenda pedagógica con el propósito estimular, en los estudiantes, criticidad y comprensión de la teoría mediante la racionalidad práctica-comprensiva. Como resultado se observa cómo el alumnado aplicó procesos mentales complejos al emitir conjeturas y discernir ante distintos escenarios y preguntas teóricas sobre múltiples puntos del programa anual. Se expone, por último, un doble proceso; por un lado, la fase resolutoria del discente y, por otro, el desempeño del profesorado para transformar la vieja agenda en lo referido a métodos y técnicas pedagógicas.

**Palabras clave:** educación universitaria, evaluación lúdica, pospandemia, didáctica, diseño.

**Abstract:** This article presents an experimental proposal for playful evaluation and is based on a university curricular space in the post-pandemic. For this, the trinomial didactics, design and learning-teaching process are used. Through this game, a new pedagogical program is developed with the purpose of stimulating, in students, criticality and understanding of theory through practical-comprehensive rationality. As a result, it is observed how the student applied complex mental processes when making conjectures and discerning different scenarios and theoretical questions about multiple points of the annual program. Finally, a double process is exposed; on the one hand, the student's resolution phase and, on the other, the teachers' performance to transform the old program in terms of pedagogical methods and techniques.

**Keywords:** university education, playful evaluation, post-pandemic, didactics, design.

## Introducción

En 2022, tras la vuelta al ciclo lectivo presencial —luego de la situación causada por el COVID-19—, fue notable la dispersión de atención del alumnado en las clases de los distintos niveles educativos (Saucedo Ramos *et al.*, 2022). Durante parte de 2020 y 2021, el dictado de clases se realizó en formato virtual a través de distintas plataformas que permitieron la conectividad. Mediante estas se realizaron inclusiones genuinas en las que los y las docentes observaron y (re)conocieron que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) serían el transporte con el que se difundirían —y transformarían— las prácticas de enseñanza.

Ahora bien, ya en época de pospandemia y frente a una creciente ola de contenidos esporádicos que ocasionan que la atención en las y los receptores también lo sea—, el desafío actual de los docentes de nivel superior es el de captar la atención y lograr que el estudiantado construya un pensamiento crítico y reflexivo. Por esto, existe la necesidad de pensar y crear actividades que interpelen a esta creciente moda de la inmediatez superflua con las mismas lógicas con las que esta se asienta.

Por lo mencionado, en este artículo se presenta la prueba piloto —además, la metodología y resultados— de una forma de evaluación realizada desde lo lúdico en un espacio curricular universitario. Es preciso destacar que se trató de un ejercicio acotado, ya que se realizó en un contexto de un aula con quince estudiantes de educación superior de la asignatura Epistemología de Comunicación, la cual fue dictada en tercer año de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Con esta propuesta se relacionó la didáctica, diseño y proceso de aprendizaje-enseñanza que, justamente, visibilizó la complejidad del posicionamiento del abordaje educativo después de acontecimientos tan abruptos e inesperados como lo fue la emergencia sanitaria mencionada.

De hecho, el objetivo general de esta actividad fue posicionarla como el inicio para proyectar —en la cátedra— instancias lúdicas que permitiesen e incentivaran, mediante el juego, la producción colectiva de conocimientos y apropiación crítica, autónoma, reflexiva y creativa de los contenidos conceptuales en el grupo de discentes. Cabe mencionar que el resultado de la actividad fue satisfactorio a las expectativas de la cátedra, ya que se observó cómo los y las estudiantes aplicaron procesos mentales complejos al formular hipótesis y descifrar distintos escenarios y cuestionamientos sobre varios tópicos dictados en clase.

## Breve contextualización

Durante el primer año de enseñanza con virtualidad forzada debido a la pandemia por COVID-19, la práctica educativa se transformó en una especie de subordinación ante una situación que superaba a la realidad del profesorado. Así, el aula fue transformada en una caja de Pandora en la que las y los pedagogos no sabían a qué se exponían ante el uso de recursos multimedia diseminados por el internet, si éstos se adaptaban a las necesidades del aula y si eran efectivos para cumplir los objetivos planteados para la clase —planificada para que fuese presencial—.

A pesar de las dificultades y desafíos, durante esta etapa de virtualidad forzada como medida contra la propagación del virus, fue posible observar cómo el estudiantado trabajó en la construcción de un conocimiento dialéctico y fluctuante.

Pues bien, con el retorno a la presencialidad, algo parece haberse roto en la dinámica áulica, ya que el alumnado no parecía comprender los contenidos dados. Cabe destacar que, en Argentina, por ejemplo, se estipuló como medida preventiva ante la pandemia por el COVID-19 el dictado de clases virtuales desde marzo de 2020 a agosto de 2021. Se resalta esto debido a que fueron, precisamente, las y los alumnos de tercer año de la universidad pública quienes ingresaron a una vida de educación superior en un contexto de crisis sanitaria. Es decir: a un nivel educativo distinto que requería desarrollar un pensamiento crítico más abstracto al de los niveles previos. Además, fueron discentes que no tuvieron clases presenciales durante tres semestres y medio. Al contrario de otros cursos más avanzados, donde las clases presenciales significaron romper con lo que conocían y asumir una lógica de un aula universitaria desconocida.

Por lo mencionado, desde la cátedra Epistemologías de la Comunicación se percató que solicitar atención al grupo de estudiantes sobre esta materia, de gran peso teórico, en un momento de contracción económica y sanitaria como el que atravesaba el país y el mundo fue aún más dificultoso.

Por esto, se consideró lo que Bandura (1999) planteaba con relación a los sectores estudiantiles —y sus contextos— durante épocas de contracciones económicas. En este caso, se interpoló la visión del autor al transcurso de la primera ola de COVID-19, en donde:

las familias con escasos ingresos experimentan considerables dificultades económicas. Las familias pobres no solo han de superar los problemas de subsistencia; las comunidades en las que viven ofrecen pocos recursos positivos para el desarrollo de sus hijos y los exponen a los peligros que pueden colocarles en un curso vital negativo. Aun así, muchas familias pobres logran educar satisfactoriamente a sus hijos a pesar de las adversidades. (p. 32)

Por esto, el pensar en una instancia lúdica como mecanismo de refuerzo de los conocimientos, permitió asentar la idea de que son las y los estudiantes quienes construyen su aprendizaje (Maturana, 1997); sobre todo, en contextos de crisis. Durante este tiempo, es posible que el cuerpo docente haya sido un sostén o cimiento del proceso de formación, pero la construcción y aprehensión de esos saberes fue totalmente un mérito del estudiantado; a pesar de que en este tipo de actividades fueron los organismos participantes los que “satisfacen sus ontogenias individuales fundamentalmente mediante sus acoplamientos mutuos en la red de interacciones recíprocas” (Maturana y Varela, 1984, p. 129).

En esta línea de pensamiento, se reflexionó sobre lo que plantean Iriarte y Ferrazzino (2015) al explicar que:

las universidades deben ser espacios de producción y difusión de conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos, entenderlo de formas diversas y abiertas, siendo el campo donde el debate acerca de esta comprensión se torna inevitable y necesario”. (p. 17)

Entonces, se considera que este concepto de campo, al que refiere Iriarte y Ferrazzino (2015), es interesante en el contexto actual, dado que luego de dos

años de enseñanza en la virtualidad existe la posibilidad de entorpecer el flujo de las relaciones entre quienes integran el vínculo pedagógico. Esto se debe a que quizás ya no solo sea difícil proponer una estructura de distribución de las diferentes especies de poder, sino que el profesorado no pueda producir monólogos ni tampoco “empujar” y “forzar” una interacción con las y los estudiantes.

En este contexto pospandémico, es clave —asimismo— lo que Iriarte y Ferrazzino (2015) interrogan al respecto: “¿dónde queda el lugar de formadora y difusora de conocimientos socialmente necesarios de la universidad en este capitalismo tardío? ¿Dónde aparece el rol de generadora y transmisora del saber?” (p. 18).

Es consabido —y se entiende— que la tesitura actual es un “proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli, 2000). Particularmente, esto toma importancia al observar a la Universidad pública en el momento actual y su relevancia —y similitudes— con lo que De Sousa (2005) planteaba hace casi veinte años respecto a que “la crisis de la Universidad pública por vía de la descapitalización es un fenómeno global, aunque sean significativamente diferentes sus consecuencias en el centro, en la periferia o en la semiperiferia del sistema global” (p. 22).

Este punto es clave, ya que con la incipiente pandemia por el COVID-19, fue posible observar la falta de capacitación de los distintos agentes educativos con relación a los entornos virtuales y, también, la falta de destinación del presupuesto universitario al desarrollo de educación bimodal y/o híbrida.

Aun así —y con la implementación de los cambios que ameritaba esta situación excepcional—, durante dos años se trabajó con los recursos técnicos disponibles en el Campus Virtual de la Universidad Nacional de San Juan. La estrategia consideró prácticas y actividades sincrónicas y asincrónicas; mismas que fueron implementadas después de participar, como docentes, en procesos de formación para el uso y apropiación del Sistema de Educación a Distancia (SIED). Esto incluyó la apertura de un aula en el Campus Virtual que alojó foros participativos para las consignas de las actividades, material de apoyo producido por los docentes, sala de conferencias, videos y recursos multimedia y cartelera de avisos.

En el transcurso de cuatro semestres se mantuvo encuentros sincrónicos quincenales para realizar instancias de aprendizaje teórico y práctico. Las conferencias se registraron para que cada estudiante pudiese acceder en sus tiempos disponibles. Para estos encuentros se produjo y adaptó una serie de diapositivas con la estructura e ideas principales de la bibliografía específica con la función de orientación de la lectura. En paralelo, se solicitó la presentación de actividades con ejercicios prácticos de análisis para aplicar los conceptos y categorías principales de los textos. Asimismo, se definió un día y horario a la semana para clases de consulta.

A pesar de todos los esfuerzos realizados, se observó que el contexto de esta crisis sanitaria no permitió respetar —en su totalidad— el derecho a la educación como universal y gratuita<sup>[1]</sup>. En efecto, esta fue una situación en la que la conectividad evitó el cumplimiento de este derecho; mismo que se expresa en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948)

En este aspecto, se observó la presencia de la noción *exclusión incluyente* —propuesta por Gentili (2009)— al notar que, si bien hubo una plataforma educativa de acceso gratuito para el grupo de discentes, la efectiva conexión también dependió de factores externos que, eventualmente, imposibilitaron el acceso a la educación. Es decir:

la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva) siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no solo algunas de ellas, particularmente, las más visibles”. (p. 33)

Por lo visto, esta es una realidad en la que las universidades pueden tener una generación extraordinaria de conocimiento y ser relevantes para el desarrollo productivo o para el crecimiento cultural de un país. Asimismo, “pueden reforzar las desigualdades sociales. Que un genio de la física, la química o la filosofía trabaje en una universidad elitista no desmiente su talento. Pero su talento no desmiente la existencia de la desigualdad” (Grimson y Tenti Fanfani, 2015, p. 282).

Al respecto, se comprende que:

un aula está conformada por alumnos diferentes desde múltiples perspectivas. Esta composición de los grupos nos hace pensar en la diversidad como enfoque educativo que reconoce estas diferencias y las incluye en el trabajo cotidiano en el aula. Recordemos que no todos aprendemos de la misma manera. Además, lo aprendido no es una copia fiel de lo enseñado, y lo que cada alumno de un mismo grupo aprende, aunque no únicamente, depende de su modo personal de apropiarse del conocimiento. (Anijovich y Mora, 2010, p. 102)

Se pudo observar, tal como lo plantea Ezcurra (2007), que son las propias universidades las que inciden también en el desempeño del alumnado y docentes. En otras palabras:

una cuestión, entonces, es si las instituciones toman en cuenta ese perfil, o si hay una brecha entre el alumno real y el esperado —un ideal institucional habitualmente implícito—. Una brecha que puede obstaculizar el ajuste académico (de) o excluir a estudiantes sin el capital cultural “correcto”. (p. 12)

Esto es un punto crítico, ya que se ha observado que el capital cultural en muchos casos se encuentra distribuido de forma desigual según los estratos sociales —en este caso, signado por la posibilidad de una conectividad adecuada para la recepción de una clase— y que, en consecuencia, resulta central en el proceso de reproducción social.

El 2021 se caracterizó por ser el segundo año en el que se dictaron las clases *online*, por lo que —de manera ya no tan imprevista— se obligó a la Universidad y la totalidad de sus integrantes a reconfigurarse por completo. En específico, las y los docentes tuvieron que aprender a volcar todos los contenidos en una plataforma a la que no estaban acostumbrados y ocupar espacios virtuales nunca antes empleados. El cuerpo estudiantil también atravesó este proceso; situación

a la que ya estaban acostumbrados quienes accedían a una educación privada — con sus plataformas virtuales desarrolladas desde hace años—. De hecho, se notó que “la transformación de la educación superior en una mercancía educativa es un objetivo a largo plazo y ese horizonte es esencial para entender la intensificación de la transnacionalización de ese mercado, actualmente en curso” (De Sousa, 2005, p. 29).

Por otro lado, en el 2022 se asumió otro desafío: enriquecer lo realizado el año anterior que había sido prueba y error. Después de todo lo transcurrido, se percibe a la Universidad —junto con sus aulas— desde una perspectiva no convencional, al asumir que sus integrantes deben decidir afrontar cambios estructurales, tecnológicos y metodológicos para su desarrollo en estas nuevas contextualidades.

Así, con este tipo de propuestas, se sugiere y asume la necesidad de realizar una reconfiguración del modelo “antiguo” y convencional de enseñanza y aprendizaje para asegurar una integración de todos y todas en el ámbito educativo, sin tener una inclusión forzosa que, a la larga, remite a los clásicos estándares de la exclusión.

## Materiales y métodos

### *Serpientes y escaleras: juego para pensar desde lo decolonial[2]*

De primera mano, es oportuno mencionar que esta práctica pedagógica se cimentó en la metodología lúdica propuesta por Betancourt (2008), con la que se pretendió crear espacios de formación y provocar la experimentación, pensamiento crítico e investigativo en el alumnado que debe aplicar la teoría en la práctica. Como en toda propuesta de carácter cualitativo, no se buscó respuestas definitivas y concluyentes, sino un abordaje para, de algún modo, contribuir con un mejor acercamiento al problema. Cabe mencionar que se implementó la metodología estudio de caso; en concreto, se llevó a cabo una observación participante. Tal como se apreciará, el diseño del marco metodológico concreto para esta propuesta se condicionó por el marco teórico y por la unidad de análisis y observación.

A su vez, la presentación de este juego en clase fue una circunstancia excepcional, por lo que —mediante este artículo— se pretende exponer las particularidades del caso. Es decir: se realizó la observación de “la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, citado en Álvarez y San Fabián, 2012, p. 2).

En otro orden de cosas, el juego se puso en práctica en un aula con 15 estudiantes de universidad (considerados como la muestra de investigación) que tenían una edad entre 20 y 23 años. El grupo de discentes, asimismo, pertenecían a la asignatura de Epistemología de la Comunicación —espacio que se dicta en tercer año— de la carrera Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

Mediante el empleo de un tablero y una serie de tarjetas con preguntas sobre el tema abordado en clase, la docente guió para que, a través de lo lúdico, las y los alumnos se apropien de conceptos y brinden ejemplos en los que

se pueda observar que está presente la perspectiva decolonial en los estudios comunicacionales.

En la primera mitad de la clase, la docente tuvo el rol de facilitadora de conocimientos, sobre todo en lo referido a la relación entre los estudios comunicacionales y la perspectiva decolonial. La docente motivó a la reflexión al conceptualizar el proceso de conformación de las ciencias sociales modernas y del campo de estudios comunicacionales en el contexto del despliegue del capitalismo, modernidad europea y colonialidad. En la segunda mitad, se procedió al desarrollo del juego. Para ello, la docente tuvo un papel de mediadora entre los contenidos y el entendimiento por parte de los alumnos.

Vale recalcar que era la primera vez que se presentaba esta herramienta de enseñanza-aprendizaje al alumnado. De hecho, la señalaron como innovadora y nunca propuesta en otros espacios curriculares.

Ante la situación descrita, es menester aclarar que al ser una experiencia piloto no se pautaron líneas de eficiencia que restrinjan los objetivos pensados para esa clase. Durante el proceso se observó que, a pesar de ciertas dificultades en el desarrollo, el método de enseñanza resultó eficiente y eficazmente imbricado en el proceso de aprendizaje (Cols, 2007).

De hecho, se procuró que esta actividad engarce con la propuesta didáctica general de la materia. Este aspecto se consideró en el planeamiento de la propuesta ya que “las didácticas generales y específicas deben coordinarse, en consecuencia, en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos” (Camilloni, 2007, p. 27).

Ahora, el obstáculo de esta propuesta fue lo innovador del juego, dado que las y los alumnos no estaban acostumbrados a este tipo de herramienta didáctica; en otras palabras, al aprendizaje lúdico; por lo que se encontró una dificultad al inicio del juego, hasta que se comprendieron las consignas. A pesar de esta complicación, se observó que fue factible la asimilación de la dinámica del mismo. De hecho, fue posible caracterizar a esta herramienta como buena, ya que permitió “reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva” (Litwin, 2007, p. 98).

Además, fue posible reconocer lo atractivo del juego al registrar en el grupo estudiantil “la manera cómo acceden al conocimiento en término de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento” (Litwin, 2007, p. 100).





**Figura 1**  
Participantes con el juego de mesa  
Fuente: elaboración propia

Luego que los y las estudiantes internalizaran el juego —sus reglas y consignas— fue posible avanzar a otro desarrollo del pensamiento. A partir de ahí, fueron capaces de comprender la teoría presentada al “relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, secuenciar, organizar, etc., son desempeños que, si bien permiten reconocer la comprensión, se puede afirmar que son la comprensión misma” (Pogré, 2001, p. 3). En este sentido, se observó cómo lograron procesos mentales complejos al emitir conjeturas y discernir ante distintos escenarios y preguntas sobre la teoría del (des)colonialismo e, incluso, sobre otros puntos del programa anual ya presentados en clase.

Todo lo anterior sorprendió al estudiantado, debido a la novedosa estrategia de enseñanza. En efecto, el grupo no estaba preparado para algo disruptivo en una clase teórica. A propósito, en la construcción del juego se consideraron:

las teorías que comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones tales como la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que eligen y cómo se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada alumno. (Camilloni, 2007, p. 43)

### *Descripción del juego de mesa*

El tablero está formado por una cuadrícula de casillas numeradas de forma consecutiva desde 1 hasta 100, comenzando por la esquina inferior izquierda y continuando, fila por fila, de abajo a arriba. Alterna cada fila hacia la izquierda o derecha, como aparece en la siguiente figura.



**Figura 2**

Participantes con el juego didáctico

Fuente: elaboración propia

Algunos pares de casillas, siempre en filas diferentes, pueden estar conectados mediante serpientes —que hacen que el o la participante baje hasta donde se encuentre la cola del animal— o escaleras —que hacen subir hasta el extremo de esta—. Cada una puede ser de máximo una serpiente o escalera. Por otro lado, se puede desarrollar la actividad con cualquier número de participantes; para ello, se debe entregar una ficha individual. Todas estas comienzan en la casilla número 1. Los jugadores se deben alternar para mover su ficha.

Después, deben tirar un dado con caras numeradas del 1 al 6 y avanzar su ficha —siguiendo la numeración del tablero— tantas casillas como indique el dado. Si la ficha termina en el extremo superior de una serpiente, se deslizará hasta su extremo inferior. En cambio, si termina en el extremo inferior de una escalera, ascenderá hasta su extremo superior. Gana la partida el jugador que antes alcance la última casilla. En ambos casos, quien diera con una serpiente o escalera, deberá responder una pregunta correspondiente a la unidad trabajada.

En caso de toparse con una escalera, solo podrá ascender si responde correctamente la pregunta realizada por algún agente externo —que tendrá tarjetas con preguntas *multiple choice* u otras que impliquen un desarrollo-explicación—. Si no responde la pregunta, no asciende por la escalera y continúa avanzando casilla a casilla. En caso de toparse con una serpiente, solo descenderá si responde incorrectamente la pregunta realizada. Si no responde la pregunta, descenderá por la serpiente. Cada tarjeta cuenta con preguntas relacionadas a la unidad trabajada durante la clase. El alumnado cuenta con tres minutos para responder y/o buscar ayuda en sus pares y apuntes propios.

Con esta propuesta se buscó desarrollar una nueva agenda de la didáctica, permitir y estimular al grupo de discentes a desarrollar el pensamiento crítico y ayudar a la comprensión de que la teoría puede darse a través de la racionalidad práctica-comprensiva. Tal como lo expresa Pogré (2001), se procuró que el aprendizaje se desarrolle como una reconstrucción de la realidad a partir de la reconfiguración propia y singular; en este caso, junto con el consenso entre la clase.

De hecho, se idearon las tarjetas del juego con el propósito de situar a los estudiantes en escenarios históricos y políticos particulares, en los que debían

desarrollar el pensamiento crítico, problematizar sobre la situación hipotética con la teoría, mediante la reflexión y la deliberación entre participantes.

En este sentido, se advirtió que el grupo desarrolló una comprensión atenta a la práctica reflexiva que permitió —mediante el juego— autoevaluarse, indagar y realizar una exploración crítica en relación con los principios teóricos de la unidad del programa. Tal como lo expresan Anijovich y González (2011):

Reflexionar en este sentido implica revisar la experiencia, analizarla críticamente en tanto se acerca o se aleja de las intenciones previstas y de los hechos logrados. Pero también, poner en diálogo ese proceso analítico no solamente con la experiencia y nuestras teorías en uso, sino con principios teóricos que nos permitan profundizar sobre ella. De eso se trata la práctica reflexiva. (p. 78)

En esta misma línea, se evidenció que se cumplieron los distintos momentos de la práctica reflexiva que propone Blanquer (2022), conocimiento en la acción (interpretación de la consigna y búsqueda en apuntes de cátedra), reflexión de la acción (selección y adecuación de la teoría en función a la consigna de la tarjeta) y reflexión sobre la acción (en caso de acertar o no, se reflexiona sobre la respuesta dada).

Por otro lado, se consideró propicio situar también a esta herramienta didáctica como un modo de evaluación formativa, ya que a través de las respuestas de las tarjetas del juego se puede:

obtener información acerca del progreso de un estudiante en particular para darle retroalimentación a ese estudiante y a sus profesores. También indican que esa retroalimentación puede proporcionar reforzamiento motivacional, conocimiento de los resultados a partir de los cuales se puedan mejorar las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza para hacerlas más efectivas. (Dorrego, 2016, p. 49)

Finalmente, al culminar la clase se invitó a un plenario para revisar la práctica y reflexionar sobre lo aprendido. Esto permitió que la observación de lo ocurrido sea considerada un instrumento de análisis, crítica e interpelación sobre aquello que se realizó para repetirlo —y mejorarlo— o bien desestimarlo. Se reflexionó, asimismo, sobre el modo de aprender y de habitar el aula junto a los alumnos con quienes se construyó el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al cimentar el conocimiento, estudiantes y docentes ponderaron la actividad y proyectaron futuros juegos de mesa con un enfoque epistemológico.

Las actividades concretas previstas para consolidar estos aspectos fueron las siguientes:

- Análisis y debate colectivo de los textos obligatorios del programa a partir de exposiciones grupales de los estudiantes y/o del equipo de cátedra.
- Elaboración conjunta de recursos para la comprensión y estudio de la bibliografía: esquemas de contenidos, síntesis, cuadros sinópticos y comparativos, mapas conceptuales y demás.

### *Recursos materiales*

Los saberes previos de los estudiantes constituyeron una herramienta central para la incorporación de los conocimientos propuestos por la asignatura. Entre ellos se

sopesaron los saberes adquiridos en la experiencia cotidiana y las nociones sobre el proceso de aprendizaje en los demás espacios curriculares de la licenciatura.

Esta conexión intracurricular, junto con la reinterpretación de situaciones propias del contexto vivenciado, permitió la apropiación significativa por parte del grupo de discentes. En este sentido, aclarara que, en la clase, siempre que resulte pertinente para la indagación o la presentación de alguna temática en particular, se emplearán recursos informáticos tales como presentaciones virtuales, buscadores web, revistas y bibliotecas en línea, proyecciones audiovisuales, etc.

### *Discusión y resultados*

En esta clase, el equipo docente tuvo un papel principal en el proceso de aprendizaje, ya que adoptó la función de mediador entre los contenidos y el entendimiento de quienes participaron. Esta tarea fue ejecutada con base en ideas/conocimientos previos del alumnado sobre los temas a abordar (Ausubel *et al.*, 1989), dado que ostentan un bagaje de saberes epistémicos dictados específicamente durante el primer año y, de manera general, en los distintos espacios curriculares de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social.

En tal sentido, es oportuno observar la crítica de Ausubel (1989) sobre la propensión de las y los alumnos hacia el aprendizaje repetitivo, ya que no desarrollan sus capacidades para realizar un proceso de aprendizaje significativo. Tal situación motiva al docente a revisar, modificar, enriquecer y reconstruir las formas de transferencia de conocimiento, para que puedan desarrollar un análisis crítico de la realidad a partir de lo aprendido.

En efecto, se aprende de manera significativa a través del aprendizaje verbal. En tal sentido, se puede observar que el grupo estudiantil participante de la estrategia fue —y es— capaz de relacionar los elementos componentes con su estructura cognoscitiva idiosincrática; lo que le faculta revisar, modificar, enriquecer y reconstruir sus conocimientos. Con el juego, las y los alumnos han demostrado que son capaces de utilizar y transferir lo aprendido a otras situaciones.

Es importante también observar la relación convivencial dada en la clase, ya que a través de esta se construyó el conocimiento (Maturana, 1997). En el desarrollo de esta estrategia fue posible ver el nexo entre razón y emoción. En este aspecto, en el contexto de la clase, no se hizo alusión a los sentimientos, sino a como “todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas *a priori* desde cierta emoción” (Maturana, 1997, p. 20). De hecho, ante ambas estrategias, quienes participaron mostraron distintas “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos” (Maturana, 1997, p. 22), sobre todo, durante la ejecución del juego.

### *Motivación*

El grupo estudiantil desarrolla un proceso de apropiación mediante el uso de las herramientas brindadas en clase. Esta apropiación, según Baquero (2009), conlleva a que el estudiante pueda reconocer el momento en el que esa herramienta debe —o puede— ser utilizada. Tal como lo explica el mismo autor:

“la apropiación de un objeto cultural parece ir acompañada de la apropiación de un régimen de prácticas específico de su uso culturalmente organizado” (p. 157). Para la coyuntura que se viene describiendo, la construcción de respuestas a las preguntas presentes en las tarjetas del juego.

En este sentido, es justo mencionar que el juego *Serpientes y escaleras: un juego para pensar desde lo decolonial* fue creado como un recurso sociocultural para impulsar el desarrollo analítico-crítico del alumnado, lo que facilita el entendimiento de una teoría compleja y abstracta como la teoría crítica, postmodernismo y postcolonialismo.

En este aspecto, en línea con lo planteado por Vygotsky (1966) en *Teoría social del juego*, fue posible observar que este “es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental” (p. 52), incluso en jóvenes adultos. En relación, *Serpientes y escaleras* fue planteado como una actividad colaborativa, lo que supuso la manifestación de una simbología de juego (Vygotsky, 1966). Es así que se observaron distintos comportamientos del grupo. Además, las y los alumnos transformaron los objetos y les otorgaron distintos significados (escalera: posibilidad de ganar; serpiente: posibilidad de perder).

En paralelo, también fue posible observar que, durante la ejecución del juego, estuvieron presentes las emociones y el disfrute. Maturana (2003), a propósito, explica que esto se relaciona con que el jugar es una actividad plenamente válida en sí misma. Esto es: en la vida diaria se distingue como juego cualquier actividad vivida en el presente de su realización y actuada emocionalmente sin ningún propósito exterior a ella. Dicho de otra forma, se habla de juego cada vez que se observa seres humanos u otros animales involucrados en el disfrute de lo que hacen como si su hacer no tuviera ningún propósito externo. En este caso, el alumnado aprendió sin que este sea su propósito principal. Es más, jugaron sin tener plena conciencia del aprendizaje que esta herramienta lúdica implica.

### *Interacción entre los actores*

Se observó una interacción entre profesora y estudiantes que reflejó la noción *andamiaje* que refiere al proceso de buscar una resolución colaborativa de las actividades de aprendizaje entre quien tiene mayor conocimiento y experiencia del tema trabajado (Woods *et al.*, 1976, citado en Baquero, 2009).

Ahora, en la medida que se solicita a las y los estudiantes pensar en intervenir planificadamente en un contexto social que es dinámico y cambiante, los procesos de desarrollo propuestos se sitúan en un plano histórico, social y político (Baquero, 2009, p. 152), ya que les demanda pensar y diseñar propuestas de intervención para un momento dado. A su vez, interactúan con los contenidos dados, mostrando cómo el conocimiento se transforma en aquello que las y los sujetos receptores construyen —y relacionan— con ellos (Maturana, 1997). En este punto es posible observar cómo el conocimiento también es un proceso de construcción que involucra al grupo estudiantil (Vygotsky, 1991).

Ahora bien, en la estrategia del juego *Serpientes y escaleras: un juego para pensar desde lo decolonial* fue posible observar el planteo de Vygotsky (1991) respecto a que este “es la fuente del desarrollo y crea la zona de desarrollo próximo” (p. 52). Es decir, durante el juego se manifestó la posibilidad de desarrollo al permitir que puedan ensayar posibles respuestas a las preguntas y situaciones que

propone el juego; por lo que incitó, en paralelo, a una aparente apropiación de lo asimilado durante la clase. En definitiva, el juego brindó un lugar para ensayar sus reflexiones a partir de los conocimientos adquiridos, las que luego se podrán aplicar a situaciones reales o similares ocurridas en la realidad.

### *Enfoque*

Por las características de la clase descritas en apartados anteriores —en cuanto a indagar sobre las ideas y reconocer los conocimientos previos— se pudo observar que el tipo de propuesta pedagógica coincidió con un enfoque cognitivista. También se advirtió una aproximación de los contenidos abordados con la realidad de quienes participaron en esta actividad, específicamente al trabajar el pensamiento estratégico y al posicionar al discente como profesional: aspectos relacionados con el enfoque humanista.

En este sentido, al observar cómo las y los alumnos trabajaban en la construcción de un conocimiento dialéctico y fluctuante, fue notoria la preocupación por (re)pensar los materiales empleados por la profesora a través del conocimiento y reflexión. De este modo, se convirtieron en hacedores de su aprendizaje (Maturana, 1997). Además, otro aspecto clave fue que durante gran parte de la clase “los organismos participantes satisfacen sus ontogenias individuales fundamentalmente mediante sus acoplamientos mutuos en la red de interacciones recíprocas” (Maturana y Varela, 1984, p. 129).

### *Conclusiones y recomendaciones*

La propuesta de enseñanza, sustentada por la cátedra, procura contribuir con la consolidación de un perfil de salida del estudiantado con las características de autonomía, criticidad, creatividad y compromiso social; todo lo que se aspira en el marco del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Comunicación Social. En tal sentido, la apuesta pedagógico-didáctica del presente espacio curricular buscó promover —en los alumnos— no solo una apropiación de los contenidos conceptuales en estudio, sino el desarrollo de competencias filosóficas, epistemológicas y teóricas tanto procedimentales como actitudinales que les permitan elucidar la relevancia social de su disciplina en el mundo contemporáneo.

Ahora, se debe estimar la descripción de la dinámica lúdica del juego *Serpientes y escaleras: un juego para pensar desde lo decolonial* para que el desarrollo de la estrategia sea efectivo y ya no consista solo en una prueba piloto. Más bien, es indispensable que se sublime como parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la cátedra.

Debido a que esta clase se desarrolló en un ámbito universitario, ante discentes que se encontraban a dos semestres de graduarse, fue posible observar que la docente adoptó un rol activo como agente de cambio que influye y colabora en el desarrollo de capacidades de análisis críticas y resolutivas. Esto fue posible dado que se captó la atención de las y los estudiantes hacia los nuevos conocimientos, los cuales requerían un alto grado de abstracción y conocimientos previos.

En tal sentido, se pretendió que el estudiantado recordase los contenidos trabajados, fortaleciéndolos con ejemplos de la realidad creados por el grupo para generar imágenes mentales que cimenten el conocimiento. De esta forma, las y los estudiantes serán capaces de retener y reproducir los contenidos dictados. En este aspecto, se volvió imprescindible la motivación por parte de la docente que fue transmitida al grupo de discentes. Esta actitud —y aptitud— fue sopesada importante porque permitirá que los conocimientos tengan refuerzos positivos, ya que abona a la imaginación y capacidad analítica a partir de la asimilación de la teoría presentada en la clase.

A su vez, en función de lo planteado en los apartados previos, se pudo observar que en esta clase también se pretendió desarrollar la autoeficacia (Bandura, 1999) con la intención manifiesta de realizar un análisis crítico de los estudios comunicacionales desde una perspectiva decolonial. En este marco, la propuesta didáctica enfatizó el desarrollo de competencias básicas como:

1. **Lectura comprensiva:** competencia para desplegar una interpretación profunda de textos de ciencias humanas y sociales, con base en métodos exegéticos crítico-analíticos y sintético-reflexivos.
2. **Producción discursiva autónoma:** competencia lingüística para construir argumentos conceptualmente claros y lógicamente consistentes, así como para exponerlos con fluidez a nivel oral y/o escrito.
3. **Análisis social crítico:** la doble competencia para dar cuenta del funcionamiento y de los límites de los fenómenos sociales a través de la aplicación de enfoques teóricos-críticos.
4. **Proyección práctica:** competencia para imaginar, idear y diseñar propuestas prácticas concretas superadoras de los límites (contradicciones, aporías, déficits, etc.) diagnosticados por el análisis social crítico.

Para concluir, es oportuno mencionar que la presente actividad resultó —y resultará— útil para observar cómo las consignas y estrategias empleadas durante las clases son características de enfoques específicos. Esto invita, por consiguiente, a realizar una revisión de estos para entender de mejor manera las teorías del programa y captar la atención del alumnado; problema presentado en este artículo. Vale mencionar que este punto es imperante si se considera que el espacio curricular es de una carrera que se dicta en una universidad pública, debido a que hay otros factores latentes que no están directamente relacionados con el desarrollo de la asignatura.

A propósito, ser docente involucra distintas actitudes y aptitudes; no se remite a la transmisión de contenido teórico a un grupo de discentes. Por el contrario, es un proceso que involucra la complejidad y creatividad de manera constante. Es por esto que el o la docente debe posibilitar la experimentación en el proceso de construcción del conocimiento y la autonomía en el abordaje de los temas y problemas.

En rigor de verdad, para lograr que el alumnado pueda realizar ese proceso, las y los formadores deben instalar, en simultaneidad, un proceso que permita la autoconciencia sobre lo que conlleva aprender. Por esto, es necesario que se creen las condiciones para desarrollar sus aptitudes, por lo que será preciso

transformar la vieja agenda —en lo referido a los métodos y técnicas—. Esto es significativo, ya que, como pudo observarse durante el 2020, fue preciso que el profesorado se interpele y modifique su forma de enseñar, dado que los contextos mutan de improviso y se requiere que el conocimiento siga fluctuante pese a los condicionantes.

Desde principios del 2020, la Facultad de Ciencias Sociales propuso una línea de acción para el desempeño docente. Esta fue la que permitió —bien o mal— que se garantizara el derecho a la educación. De este modo, en el último año, se sugirió y asumió la necesidad de realizar una reconfiguración del modelo antiguo y convencional de enseñanza y aprendizaje para asegurar una integración total en el ámbito educativo, sin tener una inclusión forzosa que, a la larga, remite a los clásicos estándares de la exclusión que son los que se pretenden derribar con esta propuesta.

De hecho, es clave que las y los docentes se responsabilicen sobre lo que se enseña, sobre la manera en que se lo hace y sobre los objetivos que se persiguen. Es fundamental, de esta forma, que el profesorado asuma un rol transformativo que permita conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). Aprendizajes y práctica docente. En E. Achilli, *Ensayos y experiencias* (pp. 1-5). Ediciones Novedades Educativas.
- Álvarez, J. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Revista Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-13. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1989). *Psicología educacional. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En R. Bandura (Ed.), *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-53). Desclée de Brouwer.
- Baquero, R. (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, (9), 1-26. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9514>
- Betancourt, J. (2008). *Atmosferas creativas 2*. Manual Moderno.
- Blanquer, M. (2022). *Teoría y práctica en la formación docente: ¿encuentros o desencuentros?* s.e. <https://es.scribd.com/document/324696442/Documento-Blanquer>
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Cols, E. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 26-62). Paidós.
- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Dávila.



- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 50(12), 1-20. <https://revistas.um.es/red/article/view/271241/198481>
- Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso*. Cuadernos de Pedagogía Universitaria.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal por los Derechos Humanos. *Revista iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. <https://rieoci.org/RIE/article/view/673>
- Iriarte, A. y Ferrazzino, A. (2015). *Transnacionalización de la Educación Superior. Un nuevo paradigma. Interpelaciones y desafíos* [Ponencia]. Congreso Alas, Asociación Latinoamericana de Sociología, Heredia, Costa Rica.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2015). *Mitomanías de la educación argentina*. Siglo XXI.
- Litwin, E. (2007). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Paidós.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad, un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. JC Sáez.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas.
- Pogré, P. (2001). Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En I. Aguerrondo I, *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Editorial Papers.
- Saucedo Ramos, C., Pérez Campos, G. y Canto Maya, C. (2022). Estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19: clases en línea y vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 20(2), 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5333>
- Vygotsky, L. (1966). *El papel del juego en el desarrollo*. Visor.
- Vygotsky, L. (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.


## Notas

- [1] El 22 de noviembre de 1949 se estableció la gratuidad universitaria en la Argentina a través del Decreto Presidencial N.º 29.337 de Juan Domingo Perón, el cual suprimió el cobro de aranceles en las instituciones de educación superior.
- [2] Se realizó una prueba piloto antes y durante la última clase del semestre.

## Creencias sobre la enseñanza y un contexto educativo motivador en estudiantes de educación superior

### Beliefs about teaching and a motivating educational context in higher education students

Ponce Valdivia, Freddy

 **Freddy Ponce Valdivia** freddyponce29@yahoo.es  
Universidad Católica Boliviana San Pablo, Bolivia

#### Runae

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

ISSN: 2550-6846

ISSN-e: 2550-6854

Periodicidad: Semestral

núm. 10, 2024

runae@unae.edu.ec

Recepción: 03 Diciembre 2023

Aprobación: 24 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820008/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Esta investigación explora las creencias sobre la enseñanza y la percepción de un contexto educativo motivacional en educación superior en un grupo de estudiantes de posgrado. Por otro lado, el trabajo fue estructurado con base en un paradigma positivista y un enfoque cuantitativo del tipo descriptivo y correlacional. Entre los resultados se encuentra una jerarquía de los factores motivacionales para gestionar la clase. En paralelo, las creencias sobre la enseñanza y los factores motivacionales demuestran estar vinculados, pero su distancia dilucida dos modelos: uno centrado en el proceso didáctico y otro en el estudiante. A modo de conclusión, se expone el rol docente como agente activo para lograr interés en el estudiante de cara a un sistema de formación integral.

**Palabras clave:** creencias, enseñanza, motivación extrínseca, contexto educativo, educación superior.

**Abstract:** This research explores beliefs about teaching and the perception of a motivational educational context in higher education in a group of graduate students. On the other hand, the work was structured based on a positivist paradigm and a quantitative approach of the descriptive and correlational type. Among the results is a hierarchy of motivational factors to manage the class. In parallel, beliefs about teaching and motivational factors prove to be linked, but their distance elucidates two models: one focused on the didactic process and the other on the student. By way of conclusion, the teaching role is exposed as an active agent to achieve interest in the student in the face of a comprehensive training system.

**Keywords:** beliefs, teaching, extrinsic motivation, educational context, higher education.

## Introducción

La educación superior es la etapa de formación y aprendizaje del nuevo profesional y en donde se establecen las bases para el trabajo, desarrollo y autonomía del ser humano. En esta línea de pensamiento, el nivel educativo

universitario —al igual que la escuela— tiene la función de responder al interés y necesidad del individuo y la sociedad (Delgado, 1997), dado que este espacio es el crisol de la cultura, relaciones sociales, actividades laborales y se entrega un sentido y valor al conocimiento (Gimeno, 2005).

Sin embargo, los estudiantes universitarios no tienen el mismo nivel de conocimientos, habilidades y hábitos de estudio. Esto se explica porque existen múltiples factores —y realidades— que determinan su acceso al sistema educativo; por ejemplo: los recursos familiares y económicos que determinan el acceso a una educación de calidad o marcan exclusión (Tenti, 2008).

A propósito, Tapia (2018) —en su investigación dentro el contexto boliviano— ha establecido que en los institutos de educación superior prevalece una formación disciplinaria y no una pedagógica; lo que determina que el entorno de aprendizaje no sea óptimo para el alumnado. Además, los estudiantes no muestran un rasgo de adaptabilidad o flexibilidad a ambientes buenos y propicios para su desarrollo; entonces, no existe un ajuste de pensamiento o producción de soluciones para su aprendizaje.

Ahora, independiente de la infraestructura, tamaño de clase, actitud y acciones del docente en un ambiente de aprendizaje, los discentes deben demostrar que el sistema didáctico tiene un impacto significativo; asimismo, deben exponer interacciones efectivas entre el profesor y estudiante como señal de un compromiso en un marco de estudio. De esta forma, la clave estará en conocer las creencias y factores motivacionales en la educación superior para incidir en la percepción y participación del grupo estudiantil (Barlow *et al.*, 2017).

Cabe mencionar que no solo se debe hablar de los aspectos físicos, roles y desempeño del pedagogo. Por el contrario, es indispensable que se sopesen su labor a partir de un proceso de evaluación, los desafíos y motivación implementados en el aula y el reconocimiento que recibe del estudiante en tanto valor de utilidad (Lam *et al.*, 2002). Así, la calidad educativa se definirá con base en la relación estudiante-docente, en la que se deberá considerar el desenvolvimiento de ambos actores y, en paralelo, la gestión académica e institucional (Álvarez *et al.*, 2015).

Pues bien, dentro la educación se han encontrado enfoques o modelos rectores para su ejecución. A saber: el modelo centrado en la persona (constructivista) y el centrado en el proceso (conductista o tradicional). El primero considera el conocimiento o aprendizaje elaborado a partir de las experiencias, representaciones del mundo y conocimientos declarativos de forma individual. Este es activo y de construcción personal, debido a la naturaleza social del ser humano y su curso pedagógico y educativo (González, 2006). El segundo, en esencia, se basa en sopesar el sistema de enseñanza en la relación maestro-alumno y no contempla factores personales o coyunturales. A continuación se los describe.

En la actualidad, el modelo centrado en la persona es el paradigma empleado, por lo general, en el sistema educativo. Esto se explica porque vincula al desempeño y el compromiso en acción (Tancara, 2006); lo que significa que el docente —más allá de cumplir metas institucionales— se concentrará en el desarrollo individual del alumno y en su aprendizaje (Ciani *et al.*, 2008).

Por otro lado, en este modelo se han encontrado tres principales exponentes constructivistas: Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Paul Ausubel (Ibáñez, 2006). Asimismo, dentro de este modelo está la autoestructuración que es

una pedagogía del conocimiento, en donde el individuo actúa y se transforma. Esto, usualmente, se conoce como método pedagógico activo, el cual parte del descubrimiento o invención mediante la observación. Vale indicar que los métodos autoestructurados por descubrimiento utilizan, sobre todo, la observación para adquirir información. Todo lo mencionado está ligado a una metodología Montessori —en lo individual— y en el paradigma Cousinet —en lo colectivo— (Not, 1983).

En su defecto, el modelo de enseñanza tradicional reflexiona sobre la construcción del conocimiento mediante la repetición y calificación. Para ello, se emplea —de manera frecuente— el refuerzo y castigo. Además, se etiqueta al estudiante como *bueno*, *regular* o *malo* (Ibáñez, 2006). A su vez, el enfoque conductista señala un proceso de enseñanza y aprendizaje donde el docente transmite información al estudiante: es la única meta (González, 2006).

El enfoque de esta pedagogía es la heteroestructuración del conocimiento, donde el educador ejerce una acción en el estudiante y constituye su aprendizaje con métodos tradicionales o métodos coactivos; mismos que emplean un doble sujeto que refiere que el estudiante ejecuta y el docente dirige. Por lo visto, los métodos tradicionales se basan en la transmisión del saber de forma generalizada y sin sistematización. Por otro lado, se hallan métodos de modelación en donde la acción se constituye como un entrenamiento.

Los métodos activos, en su defecto, hacen referencia a una acción propia pero que requiere la actividad del estudiante en la que se presenta toda una sistematización con la mayéutica o dispositivos de aprendizaje (Not, 1983).

Entonces, las creencias sobre enseñanza son las preferencias respecto a una educación orientada al estudiante (desde una perspectiva constructivista) o una orientada hacia el proceso (desde la conductista). En otros casos se sugiere una perspectiva mixta (De Vries *et al.*, 2014). Esto se da porque las preferencias del estudiante se han estudiado desde tres perspectivas: lo que quiere, sus motivaciones y cómo consigue lo que quiere (Pintrich, 2003). Aunque la primera y última hacen referencia a fases y elecciones individuales, los motivadores en el aula serán claves para configurar un entorno de aprendizaje eficaz y satisfactorio para el discente.

En otro orden de cosas, el término *motivación* viene del latín *motivus* (mover) y se define como aquella intención o energía que se encuentra en la realización de actividades o tareas dentro el individuo (Pintrich, 2003); en cambio, la noción *a-motivación* se refiere a la completa ausencia de ella (Trigueros *et al.*, 2019). Ahora, en relación a la misma se tiene la motivación al logro de Atkinson, la teoría atribucional de Weiner, la teoría de autodeterminación de Decy y Ryan y la teoría de la motivación intrínseca o extrínseca de Vallerand.

En líneas generales, la motivación es un factor clave en la conducta del ser humano y da paso a un aprendizaje significativo (Camacho-Miñano y Del Campo, 2015); por tal motivo, es necesario identificar —en los estudiantes— sus metas y objetivos vinculados a su formación, el gasto y los medios para su ejecución y las expectativas. Incluso, Alonso (2005) sugiere motivar al discente a aprender a partir de la motivación, dado que esto puede facilitar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el inicio o antes de la tarea o actividad. Eventualmente, puede aplicarla de manera indistinta.

Por otro lado, la motivación intrínseca está relacionada a la capacidad personal, donde un sujeto toma la iniciativa y se autorregula para cumplir metas o realizar acciones. A su vez, la motivación extrínseca se vincula a aspectos externos que presionan u obligan a realizar algo de forma positiva o negativa (Trigueros *et al.*, 2019). Asimismo, impulsa —a partir del contexto— a aprender algo o conseguir buenos resultados (Camacho-Miñano y Del Campo, 2015). En este marco, Pintrich (2003) advierte que los distintos tipos de motivación no funcionan separados; más bien, se complementan con el objetivo de tributar al crecimiento y desarrollo de la persona.

Para analizar la motivación de los estudiantes desde una perspectiva extrínseca, se ha establecido la percepción de un contexto educativo motivacional. Es decir: el grado que un entorno educativo influye en la generación de interés para el estudio; mismo que partirá de un planteamiento de la cognición social. Vale indicar que dentro de esta categoría se encuentra el desafío, valor de utilidad, evaluación, curiosidad, autonomía y reconocimiento (Lam *et al.*, 2002).

De primera mano, el desafío es cuando el docente ofrece un trabajo retador, el cual aumenta las expectativas y apoya el esfuerzo de los alumnos para que se superen (Lam *et al.*, 2002). Esto supone experimentar y demostrar la competencia pedagógica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto de aula moderado y sostenido. Con ello, los estudiantes son capaces de percibir su progreso de los conocimientos y habilidades adquiridos (Alonso, 2005).

A continuación, el valor de utilidad ubica motivos para la adquisición de conocimiento o competencias dentro la formación o desarrollo profesional (Lam *et al.*, 2002). En otras palabras, aprender cosas útiles implica conocer qué sirve y cuáles son las necesidades, falencias o debilidades en cuanto a saberes, habilidades y estrategias con el propósito de subsanarlos. En esta reflexión se genera un esfuerzo por aprender, porque el efecto del mismo trasciende y se valora el proceso (Alonso, 2005).

Por su lado, el reconocimiento implica una valoración por agentes externos que refuerza la experiencia a partir de la competencia, éxito o esfuerzo. De forma usual, esta será una valoración positiva manifestada en un elogio o aprobación, la cual repercute emocionalmente dependiendo de la recepción del estudiante. No obstante, también existen respuestas negativas. En todo caso, ambas facilitan la identificación de lo agradable o desagradable (Alonso, 2005).

La motivación —de cualquier tipo— es un factor importante para marcar un antecedente en el aprendizaje y generar una inversión en las tareas futuras; mismas que no serán explícitamente realizadas por el docente, sino por los compañeros o demás personas del círculo del entorno (Lam *et al.*, 2002).

La evaluación, a su vez, es la motivación basada en la retroalimentación de las metas cumplidas durante el aprendizaje y estará completamente ligada a la actividad educativa (Lam *et al.*, 2002). En este sistema se distinguen dos orientaciones: al resultado y al proceso de actuación. La primera implica una valoración de carácter simbólico, objetivo y normativo. La segunda se enfoca en el curso de actuación y visibiliza la solución de las dificultades o las etapas y fases de la tarea o actividad. Los parámetros de la evaluación son el contenido, naturaleza, retroalimentación, regularidad, congruencia, claridad, base y contexto (Alonso, 2005).

En último lugar, la curiosidad fomenta una mayor dedicación de tiempo en el aprendizaje. Esta será clave porque impulsa la atención o exploración mediante la conciencia de un problema, el encuentro con un significado potencial y la profundización de un tema (Alonso, 2005). Asimismo, elimina la confusión, ambigüedad, conflictos o disonancias en la que el estudiante tiene una participación activa (Lam *et al.*, 2002).

Entonces, contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje supone identificar las preferencias o intereses del estudiante para que fortalezca su formación de manera individual. Así, es menester identificar sus creencias, factores motivacionales y el contexto del aula o el entorno de aprendizaje para configurar la clase en entornos universitarios y así delimitar si emplear una perspectiva centrada en el estudiante, en el proceso o ambos. De todo ello surge una consulta: ¿cuáles son las creencias sobre enseñanza en un grupo de estudiantes universitarios para configurar un contexto educacional motivador?

## **Material y métodos**

### *Tipo de investigación*

El estudio se enmarca en un paradigma positivista que consiste en una red de creencias teóricas y metodológicas orientadas a ser cuantitativas, empírico-analíticas y racionalistas que recopilan lo observable y cuantificable (Escobar, 2017). Todo lo referido es útil para reconstruir una realidad a partir de lo que se conoce, porque los hechos no son aislados o independientes, sino deben ser analizados de manera entrelazada (Cea D' Ancona, 2001).

Además, esta investigación es de tipo descriptiva porque registra, analiza e interpreta la naturaleza actual y la composición de un fenómeno. A la par, es correlacional, dado que examina el vínculo entre variables y establece un marco de referencia para estudiar las causas y efectos. Todo ello ayuda a conocer el grado de variación y entablar un examen a profundidad sobre los aspectos del conjunto y encontrar un comportamiento similar (Tamayo, 2003).

### *Participantes*

La muestra es no probabilística y dirigida, dado que se tomó una proporción de la población estudiantil del nivel educativo superior sin la probabilidad o la realización de un análisis estadístico previo. Más bien, el criterio de selección fue la necesidad del investigador (Hernández *et al.*, 2014). Específicamente, es una muestra por conveniencia en la que se busca la población mediante la coordinación con una institución superior y su equipo de posgrado. Sin embargo, al ser una participación voluntaria y dirigida se advierte que es difícil la generalización de resultados.

En todo caso, los participantes del estudio son 131 personas. Ahí, el 62.6 % (82) se reconocen mujeres y el 37.4 % (49) varones. El rango etario es de 22 a 65 años de edad y se distingue de la siguiente forma: 63.4 % (83) son adultos jóvenes, 32.8 % (43) de la adultez media y 3.8 % (5) adultos mayores.

Además, esta muestra se conforma por 7 facultades: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (58.8 % = 77 participantes), Facultad de Ciencias Económicas y Financieras (18.3 % = 24), Facultad de Ciencias de la Salud (3.1 % = 4), Facultad de Ingeniería (10.7 % = 14), Facultad de Seguridad (0.8 % = 1), Facultad de Arquitectura y Ciencias Visuales (3.1 % = 4) y la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales (5.3 % = 7).

### *Instrumentos*

#### *Escalas de creencias sobre la enseñanza*

El instrumento está conformado por 14 ítems. Fue desarrollado por De Vries et al. (2014) y adaptado al contexto chileno por Arancibia et al. (2020). Cada ítem o afirmación se mide en una escala del 1 al 5 (1 = nada importante, 2 = no tan importante, 3 = algo importante, 4 = importante, 5 = muy importante). En el estudio —para su adaptación a Latinoamérica— se encuentra una alta confiabilidad para las variables creencias centradas al estudiante (CCE) ( $\alpha = 0.86$ ) y creencias centradas en el proceso (CCP) ( $\alpha = 0.89$ ). De esta forma, los ítems del 1 al 7 señalan las CCP y los ítems del 8 al 14 las CCE. Se recalca que no existe un total.

#### *Inventario percepción del contexto educacional motivador*

La escala consiste en 24 ítems o afirmaciones en una escala Likert que van del 1 al 5 (1 = nada, 2 = poco, 3 = algo, 4 = mayormente y 5 = mucho). El instrumento fue desarrollado por Lam et al. (2002) y adaptado al contexto argentino por Rigo y Danolo (2019). Por otro lado, en el mismo se señala un coeficiente alfa de Cronbach alto ( $\alpha = 0,86$ ). La escala se descompone en 6 factores: desafío (2, 12, 16, 21), valor de utilidad (3, 8, 17, 22), curiosidad (4, 9, 18, 23), autonomía (5, 3, 19, 24), reconocimiento (6, 10, 14, 20) y evaluación (1, 7, 11, 15); cada uno con 4 ítems o indicadores.

#### *Cuestionario de factores extrínsecos de preferencia*

La encuesta recopila las preferencias de posgrados en estudiantes de educación superior. Los indicadores se relacionan al momento del día que prefieren cursar sus asignaturas (mañana, tarde o noche), cantidad de estudiantes en clase (25 a 30, 30 a 40 o 40 a más), modalidades de posgrado para cursar (presencial, semipresencial, virtual-plataforma y online-sesiones en vivo), duración de las clases (1 hora y media, 3 horas o 4 horas y media) y la cantidad de clases durante la semana (1 vez a la semana, 2 veces a la semana, 3 veces a la semana o 4 veces a la semana).

### *Cuestionario sociodemográfico*

Este acápite registra información de la población acerca de su sexo, edad y departamento para delimitar la población dentro el estudio.

### *Procedimiento*

La investigación se dividió en cuatro fases. La primera consistió en la revisión bibliográfica de la temática. En la segunda se armó el cuestionario en la plataforma Google Forms y el consentimiento interno para estudiantes de posgrado. Luego se solicitó el permiso para la aplicación de los mismos en la institución, detallando los objetivos e instrumentos a utilizarse en el proceso. La tercera fase estructuró la base de datos para su análisis con el programa SPSS. En la última etapa se desarrolló una propuesta teórica orientada al modelo motivacional de la enseñanza y aprendizaje. Además, identificó la correspondencia con la teoría o con otras investigaciones realizadas en el país o en otros de la región.

### *Análisis de datos*

El estudio relacionó variables con el coeficiente de Rho Spearman, el cual es una prueba no paramétrica. Luego se realizaron las comparaciones de grupo con pruebas no paramétricas de dos muestras con la U de Mann Whitney y la Kruskal Wallis para más de dos muestras; las mismas que fueron sopesadas como las más significativas. Después se realizó el análisis de conglomerados con el método de clasificación de variables jerárquico o clúster. Finalmente, para profundizar diferencias o el comportamiento de las variables, se analizaron las tablas cruzadas y frecuencias generales.

### *Resultados*

**Tabla 1**  
Coeficiente de KolmogorovSmirnov Prueba de normalidad

	Estadístico	gl	Sig.
Creencias centradas en el estudiante	.101	131	.002
Desafío	.157	131	.000

Fuente: elaboración propia

Para la selección de qué tipo de estadísticos paramétricos o no paramétricos emplear, se escogieron dos variables al azar para evaluar la normalidad de la muestra. Esta evaluación se realizó con el coeficiente de Kolmogorov-Smirnov. En la Tabla 1 se advierte que para las CCE y el factor motivacional del desafío existe un  $p < 0.01$  que acepta la hipótesis de no normalidad de la muestra. Esto sugirió la utilización, para la correlación, de la escala Rho de Spearman y para la agrupación de variables el análisis de clúster.



*Estadísticos descriptivos*

En la Tabla 2 se analiza los datos descriptivos para los factores motivacionales; esto para establecer un orden y jerarquía de los mismos en estudiantes de educación superior. Además, porque para los distintos factores se encuentra que el punto máximo es similar, pero el mínimo y la media descienden. En primer lugar, se encuentra el valor de utilidad y evaluación; en segundo la curiosidad y en último la autonomía, reconocimiento y desafío.

**Tabla 2**  
Estadísticos descriptivos

	Mínimo	Máximo	Media
Valor de utilidad	13	20	17.74
Evaluación	11	20	17.38
Curiosidad	11	20	16.73
Autonomía	6	20	15.70
Reconocimiento	7	20	15.26
Desafío	8	20	15.77

Fuente: elaboración propia

*Relación entre variables*

En el estudio se comprobó la existencia de una relación entre las creencias de la enseñanza y los factores de un contexto educacional motivador (ver Tabla 3). Lo expuesto fue altamente significativo, dado que tuvo un valor debajo de .01; a excepción de la relación entre el factor desafío y las creencias centradas en el aprendizaje. Finalmente, los factores motivacionales —en su totalidad— señalaron correlaciones más altas en contraste con las creencias centradas en el proceso, puesto que el coeficiente fue superior a 0.4.

**Tabla 3**  
Correlaciones entre variables

	Creencias centradas en el estudiante	Creencias centradas en el proceso
Desafío	Coefficiente .189*	.416**
	Sig. .031	.000
Valor de utilidad	Coefficiente .320**	.512**
	Sig. .000	.000
Curiosidad	Coefficiente .315**	.568**
	Sig. .000	.000
Autonomía	Coefficiente .270**	.409**
	Sig. .002	.000
Reconocimiento	Coefficiente .329**	.423**
	Sig. .000	.000
Evaluación	Coefficiente .276**	.513**
	Sig. .001	.000

Fuente: elaboración propia

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05.

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01.

Por otro lado, más allá de aquellas variables cuantitativas se ha trabajado en identificar la relación entre las variables sociodemográficas y las tomadas en cuenta en un cuestionario de factores extrínsecos motivacionales relacionados al orden, logística y coordinación del posgrado. Tanto para los factores de creencias centradas en el estudiante, creencias centradas en el proceso y los factores motivacionales como desafío, valor de utilidad, curiosidad, autonomía y evaluación.

**Tabla 4**  
Relaciones entre variables cualitativas chi cuadrado coeficiente contingencia

Variables		$p < .05$ / .01	$\chi^2$	C
Creencias centradas en el estudiante	Clases en la semana	.045	12.85	0.299
Creencias centradas en el proceso	Tiempo en el día	.0001	19.69	0.391
Creencias centradas en el proceso	Facultad	.041	21.377	0.377
Desafío	Cantidad de clases mínimas	.005	12.79	0.298
Desafío	Sexo	.015	10.48	0.272
Desafío	Facultad	.01	51.002	0.529
Valor de utilidad	Preferencia de la modalidad de posgrado	.003	14.01	0.311
Autonomía	Sexo	.006	12.609	0.296
Autonomía	Facultad	.01	49.99	0.526
Evaluación	Sexo	.03	7.036	0.226

Fuente: elaboración propia

En primera instancia, la Tabla 4 señala la relación entre las variables creencias centradas en el estudiante y clases en la semana. Esta relación es significativa, dado que tiene un resultado de  $p < 0.05$  y  $0.045$ ; con un chi cuadrado de 12.85 y un coeficiente de contingencia de 0.299 que es una relación baja. A propósito, Pintrich (2002) advierte que el accionar de los estudiantes está relacionado al tiempo que pasan en clases y cómo organizan su aprendizaje por fuera del aula. De Vries et al. (2014) sugieren que las creencias centradas en el estudiante se vinculan a un trabajo autónomo y constructivista conforme a la cantidad de clases a la semana.

En cambio, la variable creencias centradas en el proceso expone relaciones con el tiempo en el día y facultad. La relación con la primera es altamente significativa, ya que tiene un resultado de  $p < 0.01$  (0.001),  $X^2 = 19.69$  y una  $C = 0.391$ ; lo que advierte una relación mediana alta. En el caso de facultad, se señala un  $p < 0.05$  (0.041),  $X^2 = 21.377$  y  $C = 0.377$  que también es medianamente alta.

Por su lado, las creencias centradas en el proceso hacen referencia a la organización de la enseñanza-aprendizaje centrada en las metas que pueden ser los contenidos o competencias. Esto comprueba la importancia de considerar el tipo de facultad de un estudiante y el tiempo en el día como factores contextuales, los cuales son parte de la logística de un posgrado y serán parámetros para el armado de un óptimo sistema formativo.

En otro orden de cosas, la variable desafío señala la cercanía con cantidad de clases mínimas, sexo y facultad. Con la variable cantidad de clases mínimas — en un posgrado— se señala una relación  $p < 0.01$  (0.005),  $X^2 = 12.79$  y  $C = 0.298$ , siendo una relación baja. El factor motivacional se ha vinculado como continuo, sostenido y que supone progreso (Alonso, 2005). Este, vale indicar, no implanta un proceso difícil ni fácil, más bien es un reto para el estudiante (Pintrich, 2002). Asimismo, está relacionado con cantidad de clases mínimas, lo que muestra que —en la enseñanza-aprendizaje— el discente exteriorizará interés por su formación, ya que conseguirá todo de manera rápida y eventual.

El *desafío* también está relacionado con la variable sexo; ello representa un  $p < 0.05$  (0.015),  $X^2 = 10.48$ ,  $C = 0.272$ , siendo —de igual manera— una relación baja. No obstante, es relevante porque da pie a estudiar cuáles son las diferencias entre *desafío* para hombres y mujeres dentro un proceso de enseñanza que puede partir del tipo de tarea, conocimiento o involucramiento emocional; mismo que varía según las preferencias estudiantiles.

Lo anterior se anexa con la variable facultad, la cual es significativa en tanto entrega resultados medianamente altos:  $p < 0.01$ ,  $X^2 = 51.002$  y  $C = 0.529$ . Pues bien, a partir de los mismos se puede insistir en que los retos tienen que armarse en función del área o tipo de conocimiento que puede variar desde una facultad de ciencias exactas a una de humanas. Por ejemplo, la realización de un ejercicio matemático puede ser desafiante para ciertas carreras y para otras no.

A su vez, el factor motivacional valor de utilidad se encuentra relacionado con preferencia de *modalidad de posgrado* y su resultado es  $p < 0.01$  (0.003),  $X^2 = 14.01$  y una  $C = 0.311$ , lo que advierte una relación baja. Entonces la primera variable cambia de acuerdo con la importancia de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo profesional o personal (Pintrich, 2002; Alonso, 2005). Todo ello se explica por la necesidad de formación, trabajo o demás objetivos en el estudiante. Esto, incluso, determina el tipo de posgrado, porque ciertos se reconocerán como procesos de actualización y otros serán parte de un escalafón profesional que otorgará solo un título requerido.

La variable *autonomía* está relacionada a *sexo y facultad*. Con la primera se advierte una relación altamente significativa:  $p < 0.01$  (0.006),  $X^2 = 12.609$  y un  $C = 0.296$ , lo que demuestra una relación baja. Por el contrario, *facultad* se identifica con una relación significativa:  $p < 0.01$ ,  $X^2 = 49.99$  y  $C = 0.526$ , la cual remarca un nexo medianamente alto. Ahora, estas relaciones corroboran lo planteado por Alonso (2005), lo que sugiere que la autonomía puede dirigirse a la organización del trabajo, selección de procedimientos y modo de pensar. Usualmente, la organización y selección de procedimientos serán factores que pueden diferir según la facultad a la que pertenece el estudiante. El sexo puede estar ligado más al pensamiento por diferencias en cuestión de género, roles o funciones dentro la carrera.

Para finalizar, el factor evaluación se correlaciona con la variable *sexo* y presenta el resultado  $p < 0.05$  (0.03),  $X^2 = 7.036$  y una  $C = 0.226$ ; mismo que expone una relación baja. El proceso de evaluación será un factor motivacional clave donde el docente retroalimenta el trabajo del estudiante y no se limita a calificarlo (Di Natal y Pataro, 2000). Sin embargo, en todo el curso de formación se encuentra la implicación docente a nivel afectivo (conductual) y su predisposición en la

relación con sus estudiantes como un valor agregado (Song et al., 2016). Esta última puede ser preferida en cuestiones de género, donde los varones pueden preferir una implicación conductual y las mujeres una afectiva.

En conclusión, este análisis estadístico sugiere la aceptación de la hipótesis general de investigación sobre la existencia de relación entre las creencias sobre la enseñanza y la percepción de un contexto educativo motivador. Asimismo, rechaza la hipótesis nula de la misma.

### Análisis de conglomerados

Para diferenciar el comportamiento de los factores del contexto educativo motivacional se realizó un proceso de clasificación de las variables mediante el método de análisis de clúster jerárquico. A partir del mismo se agruparon las variables según las distancias de las respuestas de los participantes en un plano cartesiano. Enseguida, se aplicó el método Ward para obtener las respuestas descritas en los siguientes párrafos.

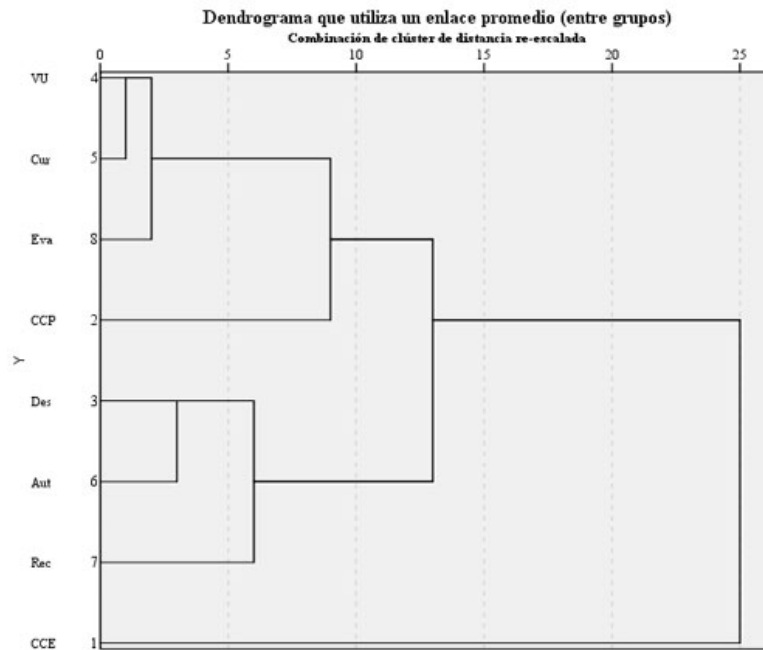
En la Tabla 5 se observa cercanía entre las variables *creencias centradas en el proceso, valor de utilidad, curiosidad y evaluación*. Aunque, no existe proximidad de *creencias centradas en el estudiante* y con otras variables.

**Tabla 5**  
Matriz de proximidades de variables

Caso	Entrada de archivo matricial							
	Creencias centradas en el estudiante	Creencias centradas en el proceso	Desafío	Valor de utilidad	Curiosidad	Autonomía	Reconocimiento	Evaluación
Creencias centradas en el estudiante	.000	177.327	204.144	176.942	185.341	193.355	178.146	196.117
Creencias centradas en el proceso	177.327	.000	151.662	114.361	112.102	136.283	147.050	131.551

Fuente: elaboración propia

En la Figura 1 se explica —de primera mano— la relación de *curiosidad* (Cur) y *valor de utilidad* (VU). Luego se añade la variable *evaluación* (Eva) y, finalmente, *creencias centradas en el proceso* (CCP) para el armado del primer clúster. En el segundo se establece la relación entre *desafío* (Des) y *autonomía* (Aut) y después se acopla *reconocimiento* (Rec). No obstante, se encuentra que la variable *creencias centradas en el estudiante* (CCE) no se ajusta hasta después de que ambos clústeres se junten a una distancia de 25.



**Figura 1**  
Dendrograma

Fuente: elaboración propia

Esta agrupación de variables confirma lo establecido en la teoría de los factores motivacionales, donde el docente es el protagonista porque genera curiosidad, valor de utilidad y una evaluación orientada a las creencias centradas en el proceso. Mientras los otros factores motivacionales como el reconocimiento, autonomía y desafío se orientan a las creencias sobre el estudiante, aunque —en la práctica— no sucede así.

Ahora, estos últimos abonarán para que el discente tenga un rol protagónico en su aprendizaje (Pintrich, 2003; Alonso, 2005); pero —vale decir— si no se agrupan a las creencias centradas en el estudiante, se cuestiona el nivel de acción del mismo para la educación superior.

En este tenor, el análisis sugiere la reaceptación de la hipótesis general de relación entre las creencias sobre la enseñanza y los factores de la percepción en un contexto educativo motivador, porque se comprueba su posibilidad de clasificación y perfilamiento en dos grupos de variables.

### *Discusión*

Mediante la correlación entre variables y el análisis de conglomerados administrado, se dilucida dos modelos motivacionales y la jerarquía de los factores dentro la educación superior de jóvenes y adultos.

### *Modelo motivacional del aprendizaje centrado en el estudiante*

Este modelo de enseñanza motivacional considera tres factores dentro del contexto de aprendizaje: desafío, autonomía y reconocimiento. Además, enfatiza la necesidad de despertar la motivación extrínseca para que el alumno sea el

protagonista de su aprendizaje. Incluso, este modelo describe cómo la acción docente se vincula a la satisfacción del estudiante para contribuir a su formación —a nivel posgrado— (Álvarez *et al.*, 2015). Esto se explica porque fuera de las aulas también se forma un discente, debido a que el tiempo dentro de ellas es limitado.

Entonces, el desafío se relaciona con la percepción del trabajo en la clase. Por ejemplo: algunos lo ven como un espacio para el desarrollo y mejora, en el que se invierte tiempo y esfuerzo (Lam *et al.*, 2002). Debido a lo mencionado, en todo el curso de formación no solamente debe encontrarse una inversión académica, sino un sistema de sensibilización social y compromiso humano (Da Cunha, 2015).

Por tanto, el docente debe considerar la cantidad de clases que se imparte en el módulo, el sentido y un campo de descubrimiento y exploración de algo nuevo que incentive la profundización de su área o el desenvolvimiento de la clase. No obstante, lo anterior no debería contemplar la dificultad, sino la posibilidad de éxito o utilización de recursos propios del estudiante. Por ejemplo: mediante el ampliado de los temas, tratamiento de dilemas o problemas o, simplemente, un proceso dialógico para la construcción de un contenido.

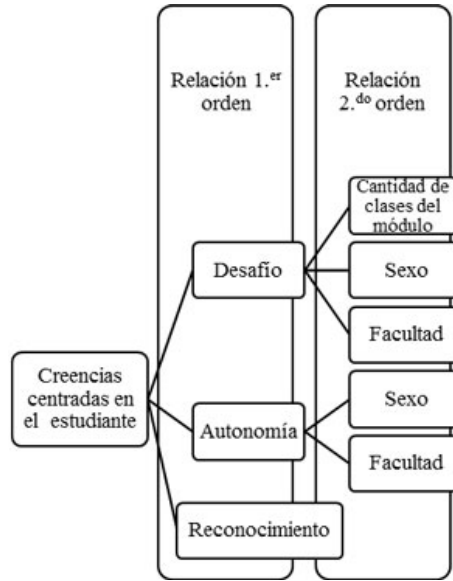
Estos procesos de problematización o involucramiento del estudiante sugieren la construcción del conocimiento del mismo y no una cimentación conjunta con el docente como sugería Tancara (2006). Ello porque el objetivo será la comprensión de conocimientos y competencias que logren un desempeño flexible en el estudiante que no trata solo de la transmisión del conocimiento, más bien se fomenta el desarrollo de capacidades y destrezas.

Se observa, además, que la cantidad o el aforo en la clase y la performatividad del estudiante no se encuadran en solo un tipo de actividad; por lo que se debe llegar a las expectativas del conjunto (Bux *et al.*, 2015); esto quiere decir que se debe brindar la misma oportunidad a hombres y mujeres.

Para el factor motivacional del desafío también es importante sopesar la facultad de los estudiantes, porque las tareas desafiantes deberán orientarse por su temática. Esto ayudará a reflexionar sobre la didáctica específica que se utiliza por carrera para promover el desenvolvimiento académico. Un ejemplo de esto es la exploración de estrategias académicas para impulsar la comprensión lectora. Por lo anterior, se debe estimar la relación pedagógica entre estudiante y docente, dado que su vínculo puede dar beneficios o dificultades, límites y debilidades.

Por otro lado, la autonomía se refiere a crear espacios de decisión y control para el estudiante dentro del sistema de enseñanza y aprendizaje (Lam *et al.*, 2002). Estos serán relevantes, dado que —desde la teoría de la autodeterminación— el discente emplea sus recursos o estrategias cognitivas para su formación, lo que lo convierte en un sujeto activo. Esta será importante para inculcar procesos de autorregulación y autoevaluación en el estudiante (Pintrich, 2003).

Este factor motivacional se relaciona con las variantes *sexo* y *facultad*, lo que muestra —como explica Pintrich (2003)— distintos patrones de motivación de acuerdo a un contexto o factores personales. Estos, incluso, se entroncan con el interés del estudiante por su formación personal, profesional y académica. Cabe recalcar que la autonomía puede ir dirigida a la organización del trabajo, selección de procedimientos y aprendizaje como sugiere Alonso (2005).



**Figura 2**

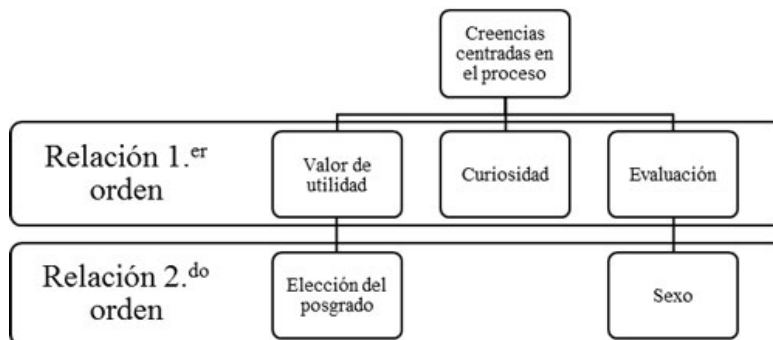
Modelo motivacional de enseñanza centrado en el estudiante

Fuente: elaboración propia

El último factor —dentro de este modelo— es el reconocimiento, el cual es todo aquel proceso en el que se alienta el esfuerzo y la mejora ante el éxito y el fracaso durante el sistema de enseñanza y aprendizaje (Lam *et al.*, 2002). Todo ello sirve para remarcar la adquisición de conocimiento y el desarrollo personal y profesional con competencias.

*Modelo motivacional de aprendizaje centrado en el proceso*

Las creencias centradas en el proceso establecen un modelo de enseñanza dominante y hegemónico basado en la transmisión del conocimiento. Esta focaliza el desempeño docente sobre el estudiante dentro del marco educativo; por lo que los factores motivacionales relacionados son el valor de utilidad, curiosidad y evaluación; mismos que sirven para configurar y planificar las clases.



**Figura 3**

Modelo motivacional enseñanza centrado en el proceso

Fuente: elaboración propia

Aunque en la Figura 3 se establece un modelo de enseñanza tradicional para la transmisión de los conocimientos, esta forma utiliza una pedagogía del

conocimiento basada en la heteroestructuración, la cual se compone de métodos tradicionales de exposición o métodos coactivos como sugiere Not (1983). Por su lado, estos últimos implican toda una sistematización de la situación y la conducta enfocada en el producto, competencia y conocimiento. No estima la perspectiva del estudiante.

El valor de utilidad se orienta a generar interés o expectativas en el aprendizaje conforme al conocimiento adquirido, habilidades o competencias para su desempeño profesional o personal como establecen Lam *et al.* (2002). Con base en ello, dentro la clase se debe estructurar un proceso de develación de las metas con el aprendizaje, los contenidos y competencias para la vida o la experiencia laboral. De esto se encargará el docente para no dar paso a la suposición, malentendido o tergiversación del uso o aplicación de lo aprendido.

Para el estudio de educación superior se encuentran distintos tipos de motivaciones como desarrollar un perfil o conocer un determinado campo de trabajo. Estas intenciones se demuestran con la modalidad de posgrado que se elige —presencial, semipresencial, *online* o virtual—; es decir: qué quiere aprender el estudiante y de qué forma. Un claro ejemplo de aquello es la preponderancia que existe en la elección de ingenierías STEM<sup>[1]</sup> o relacionadas con la tecnología —tanto en hombres y mujeres—, debido a la labor profesional o los réditos económicos y sociales que puede generar (Oliveros *et al.*, 2016).

La curiosidad será otro proceso motivacional dentro este modelo, ya que se enfocará en remover la confusión o ambigüedad de un tema o contenidos para desarrollar expectativas y un valor en la enseñanza (Lam *et al.*, 2002). Este factor generará —a la par— una motivación intrínseca en el proceso que debe partir de un contexto extrínseco elaborado por el docente.

Finalmente, la evaluación es otro factor motivacional que parte del modelo centrado en el proceso, el cual determina el desenvolvimiento de la clase. En este se sopesa la respuesta o actitudes del estudiante —a favor o en contra— respecto a la evaluación que recibe del docente (Lam *et al.*, 2002). Asimismo, en este sistema es clave la retroalimentación y justicia de argumentos. Incluso, se relaciona la variable *sexo*, porque cuando se habla de un curso de evaluación cada persona puede preferir una retroalimentación positiva o negativa.

### *Jerarquía de los factores motivacionales*

En la Figura 4 se observa una jerarquía de los factores motivacionales obtenida por los estadísticos descriptivos. Para el nivel más alto se consideraron aquellos donde el promedio es mayor; mismos que se refieren a las variables *evaluación* y *valor de utilidad*. A su vez, estas remarcan una valoración al aprendizaje por la situación que se vive y no por el estudiante. Además, se valora más la incidencia en el estudiante y los aspectos relacionados a la configuración de la clase por el docente para conseguir un resultado o producto.





**Figura 4**  
Jerarquía de factores motivacionales  
Fuente: elaboración propia

La posición de estos factores sugiere que la identidad del aprendizaje en la educación superior está orientada a un enfoque tradicional, donde se valora la forma de evaluación y la utilidad del mismo dentro el proceso. Además, remarca la motivación extrínseca de la enseñanza-aprendizaje como factor clave. Esta representa que las necesidades del estudiante de posgrado se centran en la adquisición de conocimientos y habilidades en lugar del desarrollo personal o la interacción como en la escuela o universidad.

Estos factores denotan una motivación orientada al resultado y aprendizaje en la educación superior. Esto supone que el grupo estudiantil comprenderá y se interesará por las tareas y actividades para su formación integral. En específico, el discente buscará algo relevante y útil para experimentar nuevas competencias y subsanar necesidades.

Pues bien, el factor motivacional de la curiosidad queda en segundo nivel como motivador. Esta posición hace referencia a que, independiente del proceso orientado a la adquisición del conocimiento, se debe generar una iniciativa a partir de la temática de la clase. En ese sentido, para el estudiante de posgrado será importante su vinculación con el objeto de la enseñanza y aprendizaje en el que se encontrará la mediación de constructos cognitivos y la percepción del proceso.

En última instancia se encontrará el desafío, autonomía y reconocimiento, porque el posgrado —al ser un sistema de formación complementario, académico y voluntario— puede ser cursado de manera individual por el alumno. Es posible que lo anterior se relacione con el factor tiempo de las clases o el rol que ocupa este proceso dentro de su formación o desarrollo.

Por su lado, el desafío en clase se refiere a la organización, planificación y coordinación de un aprendizaje acorde al estudiante y donde él pueda sentirse competente y no abrumarse por la dificultad de los contenidos. Esto supone brindar un proceso orientado al progreso, múltiples oportunidades y una valoración integral lejos de las calificaciones. Por lo tanto, lo mencionado requiere una consideración al perfil del estudiante y flexibilidad para colocarlo como centro de todo el proceso formativo.

En paralelo, la autonomía ostenta tres vertientes: la organización del proceso, selección de tareas y formas de pensar o enfocar el aprendizaje. Esto será relevante porque el docente puede plantear estrategias dentro la didáctica de la clase para que el estudiante decida respecto a varios aspectos de su formación.

En último lugar se encuentra el factor de reconocimiento; mismo que focaliza el aprendizaje para subsanar o conocer algo nuevo y no se limita al sistema de recompensas del conductismo. De esta forma, se convierte en un aprendizaje altruista; aunque dependerá cómo se desempeñe el estudiante después de este proceso de formación.

### Conclusiones

La investigación permitió dilucidar dos formas de motivación del aprendizaje en la educación superior. Por otro lado, reveló cómo en la educación posgradual existe una jerarquía de factores motivacionales, la cual se compone —en primer lugar— de la evaluación y el valor de utilidad al estudio; luego de la curiosidad y, finalmente, del desafío, autonomía y reconocimiento. Ahora, vale mencionar que un docente se debe enfocar en el desafío, autonomía y reconocimiento para mejorar su desempeño e impacto en el grupo estudiantil. Por el contrario, un pedagogo tradicional se centrará en el proceso y encontrará que la motivación tiene un valor de utilidad, curiosidad y evaluación.

En otro orden de cosas, una limitación encontrada fue la dificultad para la conformación de la muestra, porque la encuesta se repartió de manera *online* — mediante una plataforma— y tuvo un carácter voluntario. En cuanto a aspectos de contenido, otra limitante fue la cantidad de preguntas a considerar dentro del estudio y las variables de la misma al momento de la recolección de datos, ya que fue una encuesta cerrada donde no se recopiló una visión individual y fenomenológica del tema.

Por último, para futuras investigaciones se puede considerar una muestra más diversificada en tanto la ciudad o provincias, carrera o facultad. Además, se sugiere contrastar con otras variables vinculadas al alumno como las estrategias metacognitivas de estudio, necesidades psicológicas, autoeficacia estudiantil, factores de riesgo y el clima educativo en el aula. Todo ello servirá para ofrecer una mirada al proceso de interacción dentro un contexto educativo en educación superior y su sociología dentro el aula.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Morata.
- Álvarez, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2015). estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2788/3003>
- Arancibia, M., Cabero, J. y Marín, V. (2020). Análisis factorial de una escala de creencias sobre la enseñanza y su relación con características personales y profesionales de docentes de Educación Superior. *Revista ESPACIOS*, 41(02), 25-32. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/a20v41n02p25.pdf>
- Barlow, C., Letargo, J., Graether, S. y Jacobs, S. (2017). An analysis of the perceptions and resources of large university classes. *Life Sciences Education*, 16(2), 1-12. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5459251/pdf/ar33.pdf>

- Bux, I., Fattah, A. y Ali, F. (2015). Increasing motivation at university level: a paradigm of action research. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 140-146. <https://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol06/01/17.pdf>
- Camacho-Miñano, M. y Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67-80. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42581>
- Cea D' Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas en investigación social*. Editorial Síntesis.
- Ciani, K., Summers, J. y Easter, M. (2008). A "top-down" analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 533-560. <https://eric.ed.gov/?id=EJ813135>
- Da Cunha, M. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 79-94. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6447>
- De Vries, S., Van de Grift, W. y Jansen, E. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2013.848521>
- Delgado, F. (1997). *La escuela pública amenazada: dilemas de la enseñanza*. Editorial Popular.
- Di Natal, G. y Pataro, A. (2000). *Educación vs y/o decadencia: consideraciones acerca de la apropiación del saber en la escuela*. Lugar Editorial
- Rigo, D. y Danolo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales del nivel primario de educación. *Propósitos y Representaciones*, 7, 316, 1-11. [http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7nspe/en\\_a02v7nspe.pdf](http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7nspe/en_a02v7nspe.pdf)
- Escobar, H. (2017). *Epistemología. Paradigmas y métodos de investigación*. ITN Editores.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata.
- González, J. (2006). El proceso de investigación en el aula-mente como generadora de nuevo conocimiento a partir de la teoría del yo-metacognitivo. En D. Mora (Ed.), *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora* (s.p.). Editorial Campo Iris.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ibáñez, L. (2006). ¿Qué es esto del constructivismo? En D. Mora (Ed.), *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora* (s.p.). Editorial Campo Iris.
- Lam, S., Pak, T. y Ma, Y. (2002). *The motivating instructional contexts inventory* [Ponencia]. International Congress of Applied Psychology, Singapur.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Oliveros, M., Cabrera, E., Valdez, B. y Schorr, M. (2016). La motivación de las mujeres por las carreras de ingeniería y tecnología. *Entreciencias. Diálogos de la sociedad del conocimiento*, 4(9), 89-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8380231>

- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://tbc.iitm.ac.in/PDF/Student%20motivation.pdf>
- Song, H., Kim, J. y Luo, W. (2016). Teacher-student relationship in online classes: a role of teacher self-disclosure. *Computers in Human Behavior*, 54, 436-443. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563215300480>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa Noriega Editores.
- Tancara, C. (2006). Crítica a la teoría de aprendizaje constructivista desde el punto de vista de la pedagogía de la comprensión. En D. Mora (Ed.), *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa: Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora* (s.p.). Editorial Campo Iris.
- Tapia, M. (2018). Pertinencia de la formación pedagógica disciplinar de la planta docente en la UMSA. *Educación Superior Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico de Investigación en Educación Superior*, 4(2), 31-39. [http://www.scielo.org.bo/pdf/escopies/v4n1/v4n1\\_a07.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/escopies/v4n1/v4n1_a07.pdf)
- Tenti, E. (2008). Escolarización con pobreza: desarrollo reciente de la educación básica en América Latina. En Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (Ed.), *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria* (pp. 45-65). Prometeo Libros.
- Trigueros, R., Aguilar-Parra J., López-Liria, R., Cangas A., Gonzáles, J. y Álvarez J. (2019). The role of perception of support in the classroom on the students. Motivations and emotions: the impact in metacognition strategies and academic performance in math and English classes. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02794/full>

## Notas

- [1] Siglas en inglés de las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.