

ISSN digital: 2550-6854

# Runae

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Edición No. 8  
Enero - junio 2023







# Créditos

## Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

### Rectora

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

### Vicerrector académico

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

### Vicerrectora de investigación y posgrado

Graciela de la Caridad Urias Arbolaez, PhD.

### Consejo de Editores

#### Editor Jefe

##### Diego Cajas Quishpe, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

diego.cajas@unae.edu.ec

#### Editor responsable

##### Mahly Jahzeel Martínez Jiménez, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

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

#### Editor adjunto

##### Mgt. Sofía E. Calle Pesántez,

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

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

Directora de Editorial UNAE

### 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 Marlene Valarezo Encalada, PhD.

Universidad Nacional de Educación

charly.valarezo@unaeedu.onmicrosoft.com

### Mireya Yolanda 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 editorial

### Diseñadora y diagramadora

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

### Ilustrador

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

### Correctora de estilo

Rosalía Vázquez Moreno, Mtr.

## Edición No. 8

Enero-junio 2023

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.

## Burnout en docentes del distrito 22D01 Joya de los sachas: análisis de las habilidades intrapersonales

### Burnout in District 22D01 Joya de los Sachas teachers: Intrapersonal Skills Analysis

Farez Paguay, Daniel; Villón Tomalá, Ana; Cruz Tamayo, María de los Ángeles

 **Daniel Farez Paguay** borisdaniel1414@gmail.com  
Docente independiente, Ecuador

 **Ana Villón Tomalá** anitavillon@gmail.com  
Docente independiente, Ecuador

 **María de los Ángeles Cruz Tamayo**  
maria.cruz@unae.edu.ec  
Universidad Nacional de Educación, UNAE,  
Ecuador

**Runae**  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
ISSN: 2550-6846  
ISSN-e: 2550-6854  
Periodicidad: Semestral  
núm. 8, 2023  
runae@unae.edu.ec

Recepción: 28/07/22  
Aprobación: 16/11/22

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/676/6763666001/>



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

**Resumen:** Los profesionales del ámbito educativo están expuestos a desarrollar sintomatología relacionada con el síndrome de *burnout*, debido al desequilibrio que se produce ante la exposición a situaciones complejas, con un alto grado de responsabilidad emocional. Por tanto, se plantea como objetivo analizar la correlación de las habilidades intrapersonales y las dimensiones de este síndrome, para identificar las habilidades intrapersonales con mayor relevancia en la predicción del *burnout* en los docentes de educación básica que pertenecen al Distrito 22D01 Joya de los Sachas. Dicho proceso se desarrolla a partir de la implementación del Maslach Burnout Inventory, que permite medir el nivel de *burnout*, y el cuestionario Competencias Emocionales, que facilita el análisis de las habilidades intrapersonales. En función de los resultados de la correlación y el análisis de regresión múltiple, se reconoce que las habilidades intrapersonales, específicamente la habilidad de autonomía emocional, se desempeñan como un mecanismo de regulación de este síndrome.

**Palabras clave:** *burnout*, habilidades intrapersonales, docente, correlación, regresión múltiple, autonomía emocional.

**Abstract:** Professionals in the educational field are exposed to developing symptoms related to burnout syndrome, considering the imbalance that occurs when exposed to complex situations with a high degree of emotional responsibility. Therefore, the objective is to analyze the correlation of intrapersonal skills and burnout dimensions to identify intrapersonal skills with greater relevance in the prediction of burnout in Primary Education teachers belonging to District 22D01 Joya de los Sachas. This process is developed from the implementation of Maslach Burnout Inventory, that measures levels of burnout, and Emotional Competencies Questionnaire, that facilitates analysis of intrapersonal skills. Based on the results of correlation and multiple regression analysis, it is recognized that intrapersonal skills, specifically the emotional autonomy, perform as a regulation mechanism for burnout syndrome.

**Keywords:** burnout, intrapersonal skills, teacher, correlation, multiple regression and emotional autonomy.

## Introducción

La relevancia del estudio del *burnout* y su impacto en el ámbito laboral docente conserva una larga tradición en la investigación educativa. En esta línea, se deben considerar las investigaciones clásicas (Capel, 1990; Freudenberger, 1974; y Esteve, 1990), hasta los estudios más actuales (Espinosa-Izquierdo *et al.*, 2021; Falconí, 2018; y Hernández-Oñativia, 2018). En este escenario, el término *burnout* (síndrome de estar quemado o agotado) se utiliza regularmente para definir el tipo de estrés asociado a los profesionales que pertenecen al campo social, donde abunda una gran parte de las investigaciones actuales (Abellán *et al.*, 2021).

El desarrollo de las investigaciones del *burnout* está vinculado a la difusión del Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach y Jackson, 1979). Este instrumento ha sido protagonista de la mayoría de los estudios que actualmente están inmersos en la práctica docente (Minda *et al.*, 2019). El cuestionario ha sido ejecutado en múltiples sectores laborales y diversos países como España (Martínez *et al.*, 2019), Francia (Hernández-Oñativia, 2018), Colombia (Quintero *et al.*, 2018), entre otros.

De acuerdo con Navarro *et al.* (2020), la educación actual precisa de equidad, individualización, relaciones comunitarias y colaboración, así como de competencias indispensables en la economía global, la que está caracterizada por ser dinámica y exigir habilidades en función al ámbito productivo. En esta lógica, el docente enfrenta un proceso de construcción y reconstrucción que denota el dominio de habilidades como la diversidad, aprendizaje personalizado, inclusión e integración, las que configuran el funcionamiento del docente y estudiante.

En esta situación, el sistema educativo debe beneficiar el desarrollo de competencias blandas en el profesorado, necesarias para afrontar situaciones complejas que se derivan del ámbito laboral. Todo esto considerando que las dificultades de esta profesión incrementan las probabilidades de desarrollar síntomas mentales, físicos y emocionales asociados con el *burnout* (López, 2019). Por ello, se determina que los docentes interactúan en situaciones demandantes que inciden en crisis emocionales que alteran negativamente su desempeño profesional y reducen su rendimiento.

En el contexto ecuatoriano, se han implementado varios estudios que otorgan importancia al término *burnout*, a partir de investigaciones orientadas a los profesionales que se desempeñan en el campo educativo. Cabe mencionar que este síndrome es una respuesta para enfrentar el estrés crónico que alcanza al profesional cuando fallan los recursos personales para afrontar situaciones demandantes, lo que conlleva a serias consecuencias a mediano y largo plazo (Unesco, 2005).

Con fundamento en las últimas investigaciones, se han repensando los planteamientos teóricos en función de este síndrome. Por su parte, Torres (2020) lo establece como un proceso multidimensional y complejo que es totalmente opuesto a una actitud de vinculación, es decir, al *engagement* —este término se particulariza por la eficacia, energía e implicación del profesional en su labor, características opuestas al *burnout*—. Por lo tanto, se considera relevante indagar sobre las habilidades intrapersonales, como recursos propios del trabajador, que aseguran la capacidad de adaptarse a escenarios complejos y, con ello, a tener

un óptimo desarrollo en el escenario laboral (Gallardo *et al.*, 2019), sin que ello signifique anular las causas organizacionales y administrativas como principales factores en el desarrollo del agotamiento profesional. Por ello, Vessoni y Molinari (2021) afirman que es indispensable reconocer cuáles son los elementos internos del profesional que direccionan al *burnout*. Es necesario destacar que, en este síndrome, la personalidad de cada persona regula la manifestación del agotamiento y la predisposición del sujeto en relación al estrés laboral.

Por otro lado y de acuerdo con Méndez *et al.* (2021), las habilidades intrapersonales son factores que influyen en la aparición del estrés y sintomatología del agotamiento. El concepto de dicha variable fue construido por Goleman (1999), quien las define como un conjunto de recursos personales que funcionan como mecanismos resistentes a eventos o situaciones estresantes y complejas; estas son: autonomía, optimismo y regulación emocional. Cabe agregar que las habilidades intrapersonales introducen estrategias adaptativas y de afrontamiento ante la percepción de estímulos altamente demandantes, como oportunidades de potenciar las propias competencias y para el crecimiento personal y profesional (Lozano *et al.*, 2022).

Las diversas investigaciones establecen relaciones entre las dimensiones del *burnout* y las habilidades intrapersonales. Esto muestra que existe un vínculo inverso entre estas dos variables (Pinilla-Romero, 2019; Torres, 2020; y Solís *et al.*, 2021). La investigación de García *et al.* (2019) analiza el desarrollo del agotamiento profesional en docentes de educación básica y los resultados exponen una conexión estadísticamente significativa e inversa entre las habilidades intrapersonales de dichos docentes y el desarrollo del agotamiento profesional. De igual manera, Sánchez y Díaz (2018) determinan que las habilidades intrapersonales tienen consecuencias directas, tanto en el cansancio y fatiga como en la aparición de enfermedades vinculadas con las demandas del contexto laboral.

En la misma línea, Vega-Leal (2021) plantea que tanto las estrategias de afrontamiento, como las habilidades intrapersonales, son mecanismos que claramente determinan la prevención del desarrollo del *burnout*. Este autor, por medio de una revisión sistemática de artículos sobre programas docentes para enfrentar el síndrome, destaca que varias investigaciones determinan que el 44 % de la varianza es analizada en función de las características de las habilidades intrapersonales desarrolladas por los docentes en educación básica. El estudio destaca cómo estas habilidades, en situaciones generadoras de estrés, pueden disminuir la tensión en los profesionales e incluso evitar el desarrollo del agotamiento profesional.

Por su parte, Girón *et al.* (2021) señalan que existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre las dimensiones del *burnout* y las cuatro habilidades intrapersonales desarrolladas por Goleman (1999). Los autores, al implementar un análisis de regresión múltiple, evidencian que, de todas estas habilidades, el optimismo es la que mejor predice el agotamiento, aun cuando no sea estadísticamente significativo. El optimismo ha sido ampliamente estudiado por regular los trastornos psicológicos y somáticos vinculados a este síndrome y el estrés. Tal como se expone el trabajo de González-Valero *et al.* (2019), quienes valoraron las variables de *burnout* en profesionales de las ciencias sociales y determinaron que, si bien la muestra presenta altos niveles en relación al

agotamiento profesional, al poseer niveles altos de optimismo, se reducían drásticamente los valores.

El trabajo realizado por Mercado et al. (2022) en torno al desarrollo de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de Educación Básica encontró correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre las dimensiones de este síndrome y las habilidades intrapersonales. Del mismo modo, los autores determinan relaciones significativas entre las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización con las habilidades optimismo y consciencia emocional. Estudios anteriores (Kler Lujan y Tejada Vela, 2021; y López, 2019) a los ejecutados por Mercado et al. indican que las habilidades intrapersonales modulan el estrés y establecen estrategias de afrontamiento direccionadas a la resolución de problemas.

Por otro lado, la regulación emocional es una de las habilidades intrapersonales que recientemente ha obtenido relevancia en el estudio del *burnout*, como objeto de investigación, por su involucramiento en el área de las ciencias sociales y humanas (Tao et al., 2019). Esta habilidad se define como la capacidad de experimentar una óptima regulación de las emociones y sentimientos. La regulación emocional constituye una dimensión que presenta una variación relativamente mínima en estudios que analizan los resultados, a través de una regresión múltiple (Ramírez et al., 2022).

En la investigación de Anzelin et al. (2020), se destaca que la regulación emocional influye positivamente en el enfrentamiento a las adversidades, así como en el desempeño profesional y el bienestar mental y físico de las personas. Para Méndez y Macazana (2021), la regulación emocional y *burnout* se correlacionan de manera inversa; por lo que, el docente manifiesta autoeficacia en el escenario laboral con menores niveles de agotamiento emocional. Yasnó et al. (2020) afirman que la regulación emocional tiende a correlacionarse en mayor medida con la autorrealización que conlleva la capacidad de aprender a regular y manejar situaciones nuevas. Esto implica que la persona adquiere mecanismos de la inteligencia emocional y actitudes positivas, para controlar escenarios complejos con esfuerzo y persistencia, características básicas de las personas con regulación emocional.

El estudio de Espínola y Torres (2019) indica que la regulación emocional es clave en el desarrollo neuropsicológico y social, puesto que esta dimensión es parte de las habilidades intrapersonales y su ausencia se correlaciona significativamente con el riesgo de desarrollar niveles altos de estrés y *burnout*. Por lo tanto, la habilidad se considera un predictor al analizar este síndrome.

Con lo descrito se manifiesta la importancia de las dimensiones de las habilidades intrapersonales en el complejo proceso de agotamiento profesional y se pone en evidencia cómo el optimismo y la regulación emocional son variables positivas en la profesión docente. Además, la necesidad de ejecutar un diagnóstico exhaustivo de dicho proceso, el que debe ser primordial con el fin de evitar serias consecuencias tanto para los docentes como para las comunidades educativas.

En consecuencia, el objetivo del presente estudio es analizar la correlación de las habilidades intrapersonales (consciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional) con las dimensiones del *burnout* (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal), para identificar las habilidades intrapersonales con mayor relevancia en la predicción

de este síndrome en docentes de educación básica pertenecientes al Distrito 22D01 Joya de los Sachas.

## Metodología

La investigación responde a un enfoque cuantitativo de tipo correlacional-predictivo y de corte transversal. La información obtenida permitió establecer la relación entre las siguientes variables: las habilidades intrapersonales y las dimensiones del *burnout*. Adicional a ello, el proceso de análisis de regresión múltiple consistió en identificar una implicación directa de las dimensiones de la variable independiente (las habilidades intrapersonales del profesorado) en relación a la variable dependiente (las dimensiones de *burnout*). En correspondencia con lo antes mencionado, se destaca que en el proceso de investigación se emplearon el Maslach Burnout Inventory (MBI) y el Inventario de Competencias Socio Emocionales (ICSE) como instrumentos de recolección de datos.

El primer cuestionario utilizado fue el Maslach Burnout Inventory (MBI) que fue implementado por la Unesco (2005) en el estudio *Condiciones de trabajo y salud docente: estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay*. Este instrumento permitió identificar información pertinente al desarrollo del *burnout* en función de la organización y del escenario laboral donde el profesorado desempeña su trabajo. El MBI otorga una medida específica al agotamiento de los profesionales de la educación. El instrumento evaluó aspectos vinculados a las condiciones de organización y falta de reconcomiendo profesional, así como las dimensiones del síndrome: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. El cuestionario estuvo conformado por diecinueve ítems distribuidos en sus tres dimensiones. Cada ítem se valoró de acuerdo a una escala de tipo Likert que otorga entre cero a cinco puntos.

La varianza total del instrumento corresponde a un 52,73 % de acuerdo al análisis factorial de los ítems. La consistencia interna, en base con el alfa de Cronbach, indica que el agotamiento emocional tiene una fiabilidad de 0,86, la despersonalización alcanza una puntuación de 0,81 y realización personal con un 0,64. Estos valores están en consonancia con resultados de anteriores investigaciones (como la de López, 2019, y Ramírez, 2018). Algunos estudios han determinado que la dimensión realización personal presenta los coeficientes más bajos. La evaluación de agotamiento emocional se realiza mediante ítems como: “Me siento cansado al final de la jornada de trabajo” y “Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa”. Mientras que la despersonalización incluye ítems como, por ejemplo: “Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente” y “Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas”. La valoración de realización personal se hace con ítems como: “En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma” y “Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as”.

El segundo instrumento empleado fue el ICSE (competencias emocionales). Este cuestionario evaluó la variable independiente denominada habilidades intrapersonales, a través de las dimensiones consciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional (Arteaga, 2020). La consciencia

emocional valoró la capacidad del docente en torno al reconocimiento de emociones y sentimientos de forma clara; la regulación emocional se refiere a la capacidad para gestionar los pensamientos, compartimiento y emociones; el optimismo expresa las expectativas del docente en función de sus metas y objetivos; y la autonomía emocional analiza la capacidad para tomar decisiones de manera independiente. Estas características se evaluaron en 27 ítems que se responden desde nunca a siempre. Se ha determinado que la consistencia interna del cuestionario es de 0,85 para cada dimensión de las habilidades intrapersonales. La fiabilidad global del cuestionario es de 0,65 de acuerdo a la medición de test y del retest aplicado en un plazo de 4 semanas.

Los cuestionarios fueron aplicados a los 175 maestros que participaron en calidad de sujetos de investigación. El proceso de selección de la muestra fue de forma intencional, considerando el siguiente criterio de aceptación: desarrollar funciones docentes en el Distrito 22D01 Joya de los Sachas, ubicado en la provincia de Orellana. Entre los profesores, se reconoció que 134 eran mujeres y 29 hombres. De acuerdo con los datos informativos, se identificó que la edad mínima era de 27 años y la máxima, de 55. En torno al contexto laboral, 45 desarrollan actividades académicas en el subnivel elemental, 33 laboran en el subnivel medio y 85 se encuentran en el subnivel superior.

## Resultados y discusión

A continuación, se presentan los datos descriptivos como media y desviación típica, a la par, las correlaciones entre las dimensiones del *burnout* y las habilidades intrapersonales.

**Tabla 1**  
Correlaciones de las variables de estudio

Variables	Media	DT	1	2	3	4	5	6	7
1. Agotamiento emocional	2,23	0,81	1						
1. 2. Realización personal	3,61	0,73	-0,63**	1					
2. 3. Despersonalización	1,58	0,66	0,51**	-0,49**	1				
1. 4. Consciencia emocional	2,35	0,39	-0,37**	0,29**	-0,28**	1			
2. 5. Regulación emocional	2,01	0,38	-0,23**	0,39**	-0,17**	0,20**	1		
3. 6. Optimismo	1,53	0,54	-0,30**	0,30**	-0,20**	0,43**	0,04	1	
4. 7. Autonomía emocional	3,59	0,57	-0,44**	0,40**	-0,19**	0,24**	0,26**	0,22**	1

Fuente: elaboración propia

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

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). [RMVM1]

Del análisis de la tabla de correlaciones se infiere que, entre las dimensiones de las habilidades intrapersonales, destaca la relación negativa y estadísticamente significativa que se establece entre la dimensión agotamiento emocional y la habilidad autonomía emocional ( $r = -0,44$ ,  $p \neq 0,01$ ) y con la habilidad

consciencia emocional ( $r = -0,37$ ,  $p\#0,01$ ). De igual forma, la relación positiva y estadísticamente significativa que se establece entre la dimensión realización personal y la habilidad de regulación emocional ( $r = 0,39$ ,  $p\#0,01$ ) y con la habilidad autonomía emocional ( $r = 0,40$ ,  $p\#0,01$ ). Por otro lado, es relevante identificar si las habilidades intrapersonales influyen en el desarrollo del *burnout*, para lo cual se ejecuta un análisis de regresión múltiple de pasos sucesivos. En la Tabla 2, se observan los coeficientes beta y  $R^2$  del modelo que indican las variables que predicen la aparición del síndrome.

**Tabla 2**  
Regresión del *burnout* según las habilidades intrapersonales

Dimensiones	Modelo	$\beta$	$R^2$
Agotamiento emocional	1. Autonomía emocional	-0,44**	0,19
	2. Consciencia emocional	-0,27**	0,27
	3. Optimismo	-0,12*	0,28
Realización personal	1. Autonomía emocional	0,41**	0,15
	2. Regulación emocional	0,32**	0,25
	3. Optimismo	0,24**	0,30
Despersonalización	1. Consciencia emocional	-0,29**	0,07
	2. Autonomía emocional	-0,13*	0,9

Fuente: elaboración propia

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

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). [RMVM2]

De acuerdo con los resultados de la regresión múltiple, la autonomía emocional, consciencia emocional y la habilidad optimismo predicen significativamente el desarrollo de la dimensión agotamiento emocional, dado que las tres habilidades explican esta dimensión con un 28,2 % de la varianza total. La habilidad autonomía emocional es la que presenta mayor capacidad predictiva, explicando el 19,3 % de la varianza de la dimensión agotamiento emocional. Mientras que autonomía emocional, regulación emocional y optimismo predicen significativamente el desarrollo de la dimensión realización personal que corresponde a un 30 % de la varianza total. En este modelo, la habilidad autonomía emocional también es la variable más significativa en la realización personal, lo que explica un 15,8 %. La dimensión despersonalización del modelo de predicción se define por las habilidades consciencia emocional y autonomía emocional. Las dos explican el 9,5 % de la varianza de dicha dimensión. En este modelo, la habilidad consciencia emocional posee mayor variabilidad en esta dimensión dado que tiene un 7 % de la varianza en la dimensión despersonalización. Con estos resultados, la dimensión realización personal presenta la mayor capacidad de predicción y despersonalización es la dimensión menos predecible en función de las habilidades intrapersonales utilizadas (9,5 %).

### Discusión

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación constatan y confirman hallazgos anteriores respecto a la variable de habilidades intrapersonales y las dimensiones del *burnout* (Godinho *et al.*, 2021 y Tabares-Díaz *et al.*, 2020). Se comprueba que las dimensiones de las habilidades intrapersonales introducidas

en la correlación intervienen con coeficientes negativos (inversos) en las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización, y con coeficientes positivos en la dimensión realización personal, así como lo predice la teoría.

Por lo tanto, los docentes con mayores niveles en las habilidades intrapersonales muestran una tendencia alta en el reconocimiento de los estados efectivos y control de los sentimientos que conllevan a obtener niveles bajos en la sintomatología vinculada al *burnout*. De igual forma, los docentes que demuestran una alta capacidad de comprensión de las emociones manifiestan niveles bajos en agotamiento emocional y despersonalización. Además, los resultados determinan que al obtener correlaciones negativas se logran puntuaciones menores en el desgaste físico y mental, en vista de que los docentes presentan altos niveles de autoconfianza en el ámbito profesional como personal (Escobar *et al.*, 2018).

De igual forma, estudios indican que la presencia de las habilidades intrapersonales se convierte en factores de protección docente ante el agotamiento laboral, al considerar a dichas habilidades como una variable predictora del *burnout* (Tortosa, 2020). Además, Torres (2020) afirma que las dimensiones del síndrome presentan una correlación negativa con las habilidades intrapersonales. Por su parte, González *et al.* (2021) señalan en sus estudios que el agotamiento profesional no avanza en los docentes a medida que aumenta la edad o la experiencia. Los autores argumentan que los síntomas de este síndrome son evitables, si se apoya a los docentes a potenciar sus habilidades intrapersonales. Otros estudios (Martínez y Valenzuela, 2019) señalan que las habilidades intrapersonales inciden de forma positiva y significativamente en la autoeficacia del profesorado, la que es una habilidad para manejar escenarios laborales demandantes y estresantes.

Desde estos resultados, un docente que presenta un nivel alto en cuanto a las habilidades intrapersonales dispone de actitudes y competencias para responder a entornos inesperados. Según Flores *et al.* (2021), el maestro posee recursos personales para observar, analizar y reflexionar sobre su modo de accionar y de tomar decisiones para interactuar en el escenario de trabajo, específicamente en los ambientes propensos a desarrollar *burnout*.

La habilidad autonomía emocional es la única variable con mayor tasa de varianza explicada en la predicción significativa de las dimensiones de este síndrome (León, 2021). Esto indica que la autonomía emocional es una habilidad relevante en el desarrollo del *burnout*, debido a que incide negativamente en las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización, y de forma positiva en la dimensión realización personal.

En esta lógica, dicha habilidad es un factor predictor de las dimensiones del *burnout*, por lo tanto, se confirma la mayoría de resultados de investigaciones sobre la relación entre las variables de estudio. Por ello, autores como Castro *et al.* (2021) han propuesto a esta habilidad como la variable fundamental para prevenir este síndrome en el ámbito docente, debido a que la autonomía emocional integra recursos personales como mecanismos para disminuir el desgaste profesional. En este sentido, múltiples estudios recientes sobre el agotamiento profesional se han remitido exclusivamente a analizar la relación entre la autonomía emocional y agotamiento físico, mental y emocional.

En lo referente a las dimensiones de las habilidades intrapersonales, se observa que ninguna está presente en todas las dimensiones del *burnout*. Por lo que, se constata que conciencia emocional está presente en las dos dimensiones negativas; mientras que regulación emocional y optimismo alcanzan coeficientes significativos y parcialmente altos en la dimensión realización personal. Según Schwarzkopf *et al.* (2016), estos resultados denotan la heterogeneidad y complejidad, características propias del constructo de las habilidades intrapersonales.

En cuanto a las dimensiones de agotamiento emocional y realización personal de este síndrome, estas presentan un nivel de predicción aceptable, pese a que la dimensión despersonalización tiene claramente un nivel bajo. Esto representa la complejidad de dicha dimensión, por lo que, es la menos predecible y, de acuerdo con Uribe (2014), la que frecuentemente presenta dificultades en su medición. Por otro lado, los resultados determinan que cada dimensión del agotamiento profesional presenta un perfil diferencial, lo que señala su naturaleza compleja.

Desde la perspectiva del modelo de las habilidades intrapersonales, estos resultados coinciden con el marco teórico del modelo y con los hallazgos de otros estudios que reconocen a la conciencia emocional como una variable que regula el modo de enfrentar problemas. Es decir, la habilidad que actúa como una barrera natural en presencia de efectos negativos generados por situaciones estresantes que inciden en el bienestar físico y psíquico de las personas (Wurf y Piggin, 2015). La introducción de dicha habilidad en el constructo se sustenta debido a su influencia en los procesos de salud tanto física como psicológica y considerando que la conciencia emocional otorga mecanismos de afrontamiento que conllevan a estilos de vida con equilibrio físico y mental.

Lo mencionado implica que el docente regula y reconoce los sentimientos y emociones en función de la cualidad de satisfacción personal, para cumplir con los objetivos planteados. Esto determina que las habilidades intrapersonales se configuran como elementos que evitan la proliferación del agotamiento profesional. En consonancia con Cruz *et al.* (2022), la implicación de esta habilidad en la labor docente consolida relaciones armónicas y equilibradas entre el docente y la comunidad educativa, sobre todo con los estudiantes.

En esta lógica, las habilidades intrapersonales, identificadas como parte de las inteligencias emocionales (Roldán-Bazurto y Díaz-Macías, 2021), ayudan a los profesionales de la educación a conseguir una mejor calidad de vida laboral. Los resultados alcanzados en este estudio están vinculados con investigaciones recientes que indican que la autonomía emocional y optimismo son habilidades proactivas que están relacionadas negativamente con el *burnout* y que estas habilidades se asocian de forma directa e indirecta, por medio de este síndrome, a la salud mental de los docentes. Así, programas que incorporan componentes para potenciar las habilidades intrapersonales han sido efectivos para mitigar el estrés laboral y agotamiento profesional.

Desde investigaciones clásicas como la desarrollada por Cherniss (1995), se concibe al *burnout* como una crisis que aleja al docente de un desempeño laboral eficaz y provoca un distanciamiento afectivo respecto a los estudiantes. Para evitar esta crisis, Sánchez (2021) plantea que las habilidades intrapersonales, en el caso de los docentes, permiten afrontar situaciones complejas con los estudiantes. Además, estas habilidades resultan esenciales para mejorar la percepción del

docente, de esta forma, se asegura su implicación y la sensación de alcance del éxito profesional.

Ahora bien, es necesario considerar que las habilidades intrapersonales son solo un elemento para afrontar situaciones laborales vinculadas con variables de carácter social y organizacional, las cuales no han formado parte del presente estudio. De hecho, la dimensión de despersonalización remite a variables como la motivación laboral y autoeficacia, las mismas que conllevan aspectos como el desafío, reconocimiento organizacional, retos profesionales, etc., los que, por lo general, son elementos no analizados desde las políticas educativas y las organizaciones. Por ello, es indispensable establecer relaciones entre múltiples variables, con la finalidad de facilitar recursos personales a los docentes, para hacer frente a escenarios demandantes, desde la formación continua y desarrollo de habilidades vinculadas a la inteligencia emocional y bienestar laboral.

## Conclusiones

El análisis de la correlación de las habilidades intrapersonales y las dimensiones del *burnout* permite identificar aquellas habilidades intrapersonales que adquieren mayor relevancia en la predicción del síndrome en docentes que laboran en la educación básica. Los resultados obtenidos en el proceso investigativo permiten reconocer una relación proporcionalmente inversa entre las dimensiones de *burnout* y las habilidades intrapersonales (nivel de consciencia, autonomía y regulación emocional). En correspondencia, se reconoce que los niveles de agotamiento, despersonalización y realización personal fluctúan en relación a la actitud y comportamiento de cada maestro.

En torno al nivel de agotamiento emocional, se identifica que bajos niveles (10 % de los profesionales) se asocian con la realización personal. Es decir, el agotamiento emocional está vinculado con dificultades o conflictos para desarrollar una actividad específica en el contexto profesional. Por lo tanto, se denota que disminuye el control de las emociones ante el estrés producido por eventos o situaciones que desatan emociones negativas. En relación a la despersonalización, se identifica que existe un mínimo porcentaje de docentes con dificultades, esto equivale al 20 %, con un alto nivel de regulación emocional.

En torno a la realización personal, se identificó que la autoconfianza y autoestima generan un efecto positivo en torno al sentimiento de realización personal. De acuerdo con los datos obtenidos un 15 % de los participantes presentan un alto nivel de realización personal. Aquello genera incertidumbre, puesto que un 60 % de los docentes se sitúan en un nivel intermedio. Por lo tanto, se reconoce que existen situaciones que generan insatisfacción respecto a las actividades profesionales que desarrollan. Dicha insatisfacción produce la frustración que se evidencia en al menos en un 25 % de los participantes de la investigación.

Ahora bien, en el análisis de la variable independiente denominada habilidades intrapersonales se reconocen los niveles de autonomía, optimismo y regulación emocional. Respecto al nivel de autonomía, se identificó que un 20 % de los docentes son capaces de controlar una situación inesperada, tomar decisiones y plantear propuestas en función de una problemática. Mientras que un 80 % presenta dificultades para actuar deliberadamente ante un episodio determinado,

aquello denota dependencia en relación al ámbito laboral. En consideración a los niveles de optimismo, se identifica que un 80 % de los profesionales que ejercen la docencia presenta un alto nivel de optimismo. Mientras que un 20 % denota un nivel intermedio que valida la predisposición del profesorado ante las demandas del sistema educativo actual. Aquello permite reconocer que el optimismo es un factor clave que influye en la ausencia de la sintomatología relacionada con el síndrome de *burnout*.

En lo que respecta a los niveles de regulación y consciencia emocional, se reconoció que los docentes presentan un nivel alto en un 10 %, medio en un 80 % y bajo en un 10 %. Esto permite identificar las complicaciones de los docentes respecto al desarrollo de acciones pedagógicas vinculadas con la práctica educativa. No obstante, se valora la capacidad de reflexión del profesorado en torno al ejercicio cotidiano. Los resultados evidencian que la relación entre las habilidades intrapersonales y las dimensiones de *burnout* es inversa. Por lo tanto, aquellos que presentan altos niveles de autonomía, optimismo y regulación emocional poseen bajos niveles de agotamiento, despersonalización y complicaciones asociadas a la realización personal. De esta forma, se valoran las competencias blandas del profesorado en el proceso de formación de los estudiantes que se caracteriza por la adaptación a las diversas condiciones de los contextos educativos.

En ese sentido, los resultados establecen que la presencia de las habilidades intrapersonales en las dimensiones del *burnout* es indudable y clara —sin que ello signifique atribuir un factor causal entre las dos variables de estudio—, dado que este síndrome se identifica a partir de las variables predictoras que analizan la conducta y comportamiento del docente o profesional que labora en el contexto de la educación básica. En correspondencia, las habilidades intrapersonales juegan un rol crítico en la aparición y desarrollo del síndrome de *burnout* en profesionales del ámbito educativo.

Con base en los hallazgos se destaca la función protectora de las habilidades intrapersonales ante las dimensiones del agotamiento profesional en docentes. A pesar de que las correlaciones entre las dos variables de estudio sean relativamente bajas, el bienestar laboral del profesorado es un elemento que no debe ser descuidado en el sector privado y, sobre todo, en el público. De ahí, el interés por implementar investigaciones que utilicen conjuntamente las cuatro habilidades intrapersonales, para reconocer su influjo relativo en la variable *burnout*. En consecuencia, es necesario el diseño e implementación de programas que doten de habilidades emocionales a los docentes, aquello permitirá contribuir a la práctica profesional y aportará al desarrollo de logros académicos en los estudiantes.

Por otro lado, es necesario denotar la repercusión social de la profesión docente en la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, a partir de la dotación de sentido y apoyo al rol del docente en el desarrollo de actividades académicas de diversa índole. Tal como lo determina Fabara (2017) en el análisis de la práctica docente, es inevitable pensar el rol del profesorado y su representación en la construcción de una sociedad justa. Desde esa lógica, se considera relevante implementar programas de intervención que permitan a los maestros del sistema educativo ecuatoriano desarrollar competencias personales y profesionales desde la consciencia, autonomía y regulación emocional. De esta forma, se garantiza el

bienestar social de los profesionales del área de la educación desde los organismos gubernamentales.

## Referencias bibliográficas

- Abellán, L.; López, M. y Alonso, R. (2021). Percepción docente acerca de las emociones. Validación CAEA. *Journal of Development*, 7(3), 472-489. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27025>
- Anzelin, I.; Marín, A. y Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-89322020000100048](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322020000100048)
- Arteaga, P. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional del personal docente y su relación con el rendimiento escolar de los niños de 7 y 9 años en la escuela de educación básica Simón Bolívar del Cantón Santa Rosa Ecuador. *Ciencia y Educación Revista Científica*, 1(9), 68-79. <http://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/download/48/81>
- Capel, S. (1990). A longitudinal study of burnout in teachers. *Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45.
- Castro, N.; Alvarado, W.; Romero, J. y Mondragón, D. (2021). Las relaciones interpersonales en el desempeño laboral docente. *Revista Multidisciplinar*, 5(4), 133-151. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/766/1045/>
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. En W.B. Schaufeli, T. Moret y C. Maslach (Eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (135-149). Hemisphere.
- Cruz, D.; Salazar, M. y Ruíz, O. (2022). Dos enfoques de salud mental en docentes de Latinoamérica: una revisión sistemática. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(2), 183-202. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/articulo/view/3775>
- Escobar, R.; Mesa, B.; López, F. y Peñafiel, A. (2018). Manejo del estrés académico; revisión crítica. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 6, 31-53. [https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estres-academico.html?fb\\_comment\\_id=1881566745289288\\_4030013307111277](https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estres-academico.html?fb_comment_id=1881566745289288_4030013307111277)
- Espínola, C. y Torres, A. (2019). Relación entre motivación e inteligencia emocional en Educación Física: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 584-589. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260955>
- Espinosa-Izquierdo, G.; Morán-Peña, L. y Granados-Romero, J. (2021). El Síndrome Burnout y su efecto en el desempeño docente en tiempo de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 670-679. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2395>
- Esteve, J. (1990). Teacher burnout and teacher stress. En M. Cole y S. Walker (Eds) *Teaching and stress* (4-25). Open University Press.
- Fabara, E. (2017). La formación para la docencia en el Ecuador. En M. Ortiz, E. Fabara, M. Sol, L. Hidalgo (Coord.) *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (49-65). Universidad Politécnica Salesiana.
- Falconí, E.A. (2018). *Síndrome de Burnout en docentes de las instituciones educativas de Pacaycasa y Quinua, Ayacucho-2017* [Tesis de posgrado]. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/28202>

- Flores, G.; Itzcoatl, I. y Rojas, J. (2021). Estrés laboral en el contexto universitario: Una revisión sistemática. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9, 27-45. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000800008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000800008&script=sci_arttext)
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Gallardo, A.; López, F. y Gallardo, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 324-343. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582019000200324](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582019000200324)
- García, M.; Marín, D. y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Girón, N.; Mori, T.; Cántaro, R. y Gonzales, B. (2021). Revisión sistemática sobre síndrome de Burnout en personal de salud en América Latina entre 2015-2020. *Revista de investigación en psicología*, 24(1), 197-221. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8162664>
- Godinho, S.; Lanuque, A.; Medrado, O.; Marmo, J. y Godinho, S. (2021). Factores psicosociales y afrontamiento del estrés laboral en docentes universitarios, una revisión sistemática. *Perspectivas Metodológicas*, 21, 19-19. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3432>
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- González, G.; Zurita, F.; San Román, S. y Puertas, P. (2021). Relación de efecto del Síndrome de Burnout y resiliencia con factores implícitos en la profesión docente: una revisión sistemática. *Revista de educación*. 394, 271-295. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/213588>
- González-Valero, G.; Puertas-Molero, P.; Ramírez-Granizo, I.; Sánchez-Zafra, M. y Ubago-Jiménez, J. (2019). Relación del mindfulness, inteligencia emocional y síndrome de burnout en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 13-22. <https://revistas.um.es/sportk/article/view/401061>
- Hernández-Oñativia, X. (2018). *Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/46770/1/T39672.pdf>
- León, C. (2021). *Inteligencia emocional y su relación con el desempeño laboral en docentes peruanos: una revisión sistemática en el periodo 2015-2020* [Tesis de posgrado]. Universidad César Vallejo. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2987478>
- López, N. (2019). Revisión teórica documental sobre el estrés laboral y el impacto de las estrategias de afrontamiento para la prevención y manejo del estrés. *Boletín informativo*, 6(3), 15-24. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/2103>
- Lozano, M.; Sáez, F. y López, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682022000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682022000100001&script=sci_arttext)
- Kler Lujan, A. y Tejada Vela, L. (2021). Elementos que contribuyen a minimizar el impacto del síndrome de burnout en los colaboradores. Revisión sistemática [Tesis de grado]. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/80526/Kler\\_LAJ\\_Tejada\\_VLF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/80526/Kler_LAJ_Tejada_VLF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Martínez, C.; Fuentes, P. y Martínez, J. (2019). Investigación sobre el “burnout” en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(1), 115-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6867414>
- Martínez, F. y Valenzuela, A. (2019). Vivencia emocional del alumnado universitario en educación física: revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 14(2), 91-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7361755>
- Maslach, C. y Jackson, S. (1979). The measurement of experienced burnout. *Journal Of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.4030020205>
- Méndez, E.; Caycho, H. y Macazana, A. (2021). Inteligencia emocional en la práctica educativa: una revisión de la literatura científica. *TecnoHumanismo*, 1(8), 180-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8179014>
- Mercado, D.; Muñoz, M.; Apaza, C. y Cataño, R. (2022). La Resiliencia individual, organizacional y comunitaria del docente en contextos vulnerables: revisión de la literatura. *Desafíos*, 13(1), <http://revistas.udh.edu.pe/index.php/udh/article/view/217>
- Minda, M.; Álava, R. y Ostaiza, C. (2019). Estrés laboral en los docentes del circuito 03 distrito 13d11 de la zona 04 de educación y estresores psicosociales prevalentes. *Revista Cognosis*, 4(1), 83-98. <http://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1822>
- Navarro, E.; Rivera, G.; Rodríguez, B. y Díaz, R. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Conrado*, 16(77), 141-149. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-8644202000600141](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-8644202000600141)
- Pinilla-Romero, E. (2019). *DMT Y estrés docente. Una revisión teórica- empírica y una propuesta a través de la inteligencia y la DMT* [Tesis de posgrado]. Universidad Autónoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2019/hdl\\_2072\\_351111/TFM\\_a2019m1\\_PinillaRomeroEstela.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2019/hdl_2072_351111/TFM_a2019m1_PinillaRomeroEstela.pdf)
- Quintero, P.; Vergara, M.; Hernández, P.; Osorio, F. y Orozco, R. (2018). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes: Factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 37(2), 119-133. <https://pdfs.semanticscholar.org/3fba/45aaa0ffe5f192cfa0331ac104e0d3cc0fc1.pdf>
- Ramírez, C.; Solarte, M.; Bastidas, F. y Matabanchoy, J. (2022). Trabajo Emocional en grupos ocupacionales de Latinoamérica: Una revisión de alcance. *Universidad y Salud*, 24(2), 154-169. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-71072022000200154](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072022000200154)
- Ramírez, D. (2018). Bienestar profesional del docente en la escuela: revisión teórica y estrategias de intervención desde la psicología educativa 1. Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. *Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad*, 97-326. [https://www.researchgate.net/profile/Juan-Davila-Ramirez/publication/337974326\\_Bienestar\\_profesional\\_del\\_docente\\_en\\_la\\_escuela\\_revison\\_teorica\\_y\\_estrategias\\_de\\_intervencion\\_desde\\_la\\_psicologia\\_educacional/links/5df8bb5ba6fdcc283726dadd/Bienestar-profesional-del-docente-en-la-escuela-revison-teorica-y-estrategias-de-intervencion-desde-la-psicologia-educacional.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Davila-Ramirez/publication/337974326_Bienestar_profesional_del_docente_en_la_escuela_revison_teorica_y_estrategias_de_intervencion_desde_la_psicologia_educacional/links/5df8bb5ba6fdcc283726dadd/Bienestar-profesional-del-docente-en-la-escuela-revison-teorica-y-estrategias-de-intervencion-desde-la-psicologia-educacional.pdf)
- Roldán-Bazurto, M. y Díaz-Macías, T. (2021). Afrontamiento al estrés por teletrabajo en docentes de la Unidad Educativa Emilio Bowen Roggiero. *Revista Dominio de*

- las Ciencias*, 7(1), 133-146. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1695>
- Sánchez, M. y Díaz, G. (2018). El síndrome de burnout y la práctica de mindfulness: Una revisión sistemática. *Presencia*, 14. <http://www.ciberindex.com/index.php/p/article/view/e11864>
- Sánchez, R. (2021). La adaptación al ámbito educativo de los futuros docentes de secundaria según su área académica. *Revista San Gregorio*, (45). <http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/1541>
- Schwarzkopf, K.; Straus, D.; Porschke, H.; Znoj, H.; Conrad, N.; Schmidt, A. y Von Känel, R. (2016). Empirical evidence for a relationship between narcissistic personality traits and job burnout. *Burnout Research*, 3(2), 25-33.
- Solís, R.; Reyes, T. y Vásquez, R. (2021). Síndrome de Burnout en docentes universitarios latinoamericanos: Una revisión sistemática. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(29), 13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8058548>
- Tabares-Díaz, A.; Martínez-Daza, V. y Matabanchoy-Tulcán, S. (2020). Burnout syndrome in teachers from Latin America: A systematic review. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-7107202000300265&script=sci\\_abstract&lng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-7107202000300265&script=sci_abstract&lng=en)
- Tao, B.; Rodríguez, P. y Bonnet, C. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 202-222. <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/236.pdf>
- Torres, E. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 163-179. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000100163&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000100163&script=sci_arttext)
- Tortosa, B. (2020). *Burnout, engagement académico y variables implicadas* [Tesis de posgrado]. Universidad de Almería. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/10071>
- Unesco. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay*. Unesco.
- Uribe, J. (2014). *Escala de Desgaste Ocupacional*. Manual Moderno.
- Vega-Leal, M. (2021). *Programas de formación en inteligencia emocional para docentes de educación secundaria: una revisión sistemática* [Tesis de grado]. Universidad de Jaén. [https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/17638/1/VegaLeal\\_Toledano\\_RosaMaria\\_TFG\\_Psicologa.pdf](https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/17638/1/VegaLeal_Toledano_RosaMaria_TFG_Psicologa.pdf)
- Vessoni, R. y Molinari, P. (2021). Revisión sistemática sobre la prevalencia del síndrome de Burnout en el sector académico. *Revista de investigación en psicología*, 24(2), 163-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8245833>
- Wurf, G. y Pigginn, L. (2015). Predicting the academic achievement of first year, preservice teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 75-91.
- Yasnó, C.; Díaz, B. y Mosquera, A. (2020). La dimensión afectiva en la formación del profesorado de física: Un estado del arte. *Revista Electrónica Educyt*, 1(Extra), 747-760. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/82>

## La alfabetización visual en la formación de docentes: revisión sistemática según las directrices PRISMA 2020

### Visual Literacy in Teacher Training: Systematic Review According to Prisma 2020 Guidelines

Mendoza Ureta, Raquel; Tejada Díaz, Rafael

 **Raquel Mendoza Ureta**

rmendoza6153@utm.edu.ec

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

 **Rafael Tejada Díaz** rafael.tejada@utm.edu.ec

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

#### Runae

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

ISSN: 2550-6846

ISSN-e: 2550-6854

Periodicidad: Semestral

núm. 8, 2023

runae@unae.edu.ec

Recepción: 29/07/22

Aprobación: 27/10/22

URL: <http://portal.amelica.org/ame/journal/676/6763666002/>



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

**Resumen:** La alfabetización visual es un conjunto de competencias que permiten emplear recursos visuales de manera efectiva y son básicas para hacer frente a los desafíos de la sociedad actual, donde la imagen predomina en el intercambio de información. El objetivo del presente trabajo fue determinar cómo se relaciona la alfabetización visual con la formación de docentes y precisar qué propuestas se han desarrollado. Para ello, se realizó una revisión que consideró las directrices de la declaración PRISMA 2020, se empleó una cadena de búsqueda en cinco bases de datos, se aplicaron criterios de elegibilidad para valorar la pertinencia de los artículos y se seleccionaron e incluyeron los relevantes para el estudio. Los resultados evidencian que, cuando se forma a docentes en alfabetización visual, adquieren competencias visuales para la vida diaria y propician cambios dentro de profesión, con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza. La mayoría de propuestas que se encontraron promueven formas de alfabetizar visualmente desde el arte.

**Palabras clave:** alfabetización visual, imagen, formación docente, competencias.

**Abstract:** Visual literacy is a set of skills that enable an individual to employ visual resources effectively. These are essential to face today society's challenges, where image predominates in the exchange of information. The objective of this work was to determine how visual literacy is related to teacher training, and to specify what proposals have been developed. To this end, a systematic review was carried out, considering the guidelines of PRISMA 2020 declaration. In this process, a search string was used in five databases, and eligibility criteria were applied, to assess the relevance of the articles; those relevant were selected and included. The results show that when teachers are trained in visual literacy, they acquire visual skills for daily life, and they promote changes within their educational practices with the intention of improving the quality of teaching. Most of the proposals that were found promote ways to visually train teachers using the arts field.

**Keywords:** visual literacy, image, teacher training, skills.

## Introducción

El concepto de alfabetización visual, en varias investigaciones, aparece asociado a Debes (1969), quien la define como un conjunto de competencias que desarrollan los seres humanos para interpretar acciones, objetos o símbolos visibles. Desde que Debes presentó su definición el concepto fue adoptado y adaptado por varias disciplinas, lo que generó una multiplicidad de concepciones. Al respecto, han existido instituciones como la International Visual Literacy Association (IVLA), esta, a partir de 1969, intentó fallidamente establecer un consenso sobre el concepto. La ausencia de una definición compartida de alfabetización visual obstaculizó la investigación académica y puso en riesgo su relevancia, sin embargo, no se dejó de utilizar este término.

En este marco, se generaron varios trabajos sobre la alfabetización visual a lo largo de los años, los que para Avgerinou (2003) presentan puntos de convergencia, algunos de ellos son los siguientes: la existencia de un lenguaje visual; la asociación a implicaciones cognitivas, pero también emocionales; una definición que utiliza de manera indistinta los términos *habilidad*, *capacidad* o *competencia*, haciendo alusión a ‘leer’, ‘decodificar’ o ‘interpretar’ y ‘escribir’, ‘decodificar’ o ‘crear’ elementos visuales; las habilidades, capacidades o competencias que se pueden aprender y enseñar; y conceptos de comunicación visual, pensamiento visual y aprendizaje visual, como epistemes de la alfabetización visual.

Si bien, las investigaciones presentaban convergencias, no se logró establecer una definición que fuera compartida y asumida por toda la comunidad científica que estudiaba el tema. Al respecto, la definición que hasta el momento ha tenido mayor aceptación se le atribuye a la Association of College & Research Libraries (ACRL), una institución que, en el 2011, propuso que la alfabetización visual es un conjunto de competencias para encontrar, interpretar, evaluar, usar y crear imágenes y medios visuales de manera efectiva, estas competencias proporcionan al sujeto herramientas para reflexionar sobre los componentes contextuales, éticos, estéticos, intelectuales y técnicos en torno al tratamiento de material visual.

La ACRL enmarca su definición en el contexto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), promoviendo un enfoque de justicia social. De ahí que Pettersson (2022) sostiene que es importante instruir para convertir a los estudiantes en académicos que provoquen, desde los mensajes visuales, una indagación pertinente sobre la discriminación, desigualdad, etnicidad, diversidad de género, orientación sexual, clase social, entre otros.

Para que lo anterior sea posible, primero se debe alfabetizar visualmente a los educadores. Esta necesidad ha sido subrayada por diferentes autores de este campo a lo largo de los años, pues a menudo carecen de una formación en lenguaje y comunicación visual (Huilcapi *et al.* 2021). En correspondencia, Peña (2018) da a conocer que en los últimos años se ha demostrado un mayor reconocimiento de la educación visual en la formación de docentes y en toda la educación superior, aunque no se evidencia explícitamente en los planes de estudio. En esta línea, Loco *et al.* (2021) manifiestan que el desarrollo y evaluación de las capacidades de procesamiento de la información visual se da en un segundo plano, debido a que la atención se centra principalmente en las capacidades de lectura y escritura.

Sobre lo expuesto, los autores coinciden en que la importancia que ha adquirido la educación visual se le atribuye a su relevancia cognitiva en el proceso de envío y recepción de mensajes.

Considerando la surgente relevancia de la alfabetización visual en la educación, el interés de este artículo se centra en las investigaciones que se han realizado en la formación docente. Por ello, como objetivo se planteó responder a las siguientes interrogantes: ¿cómo se relaciona la alfabetización visual con la formación de docentes? y ¿qué propuestas de alfabetización visual se han aplicado en la formación de docentes?

Con la intención de seleccionar investigaciones pertinentes al objetivo de este trabajo y develar resultados, se realizó una revisión sistemática siguiendo las directrices de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) del año 2020. Para ello, se ejecutó el siguiente proceso: definición de criterios de elegibilidad para la revisión de las investigaciones, selección de bases de datos para realizar la búsqueda electrónica de las investigaciones, establecimiento de una cadena de búsqueda para las bases de datos, selección de investigaciones y presentación de resultados.

## Materiales y métodos

El presente es un estudio exploratorio en el que se realiza una revisión sistemática bajo las directrices de la declaración PRISMA. Esta, para Page *et al.* (2021), es una guía que posibilita el desarrollo de revisiones sistemáticas en temas de educación, salud, entre otros. Comprende una lista con ítems de verificación y un documento de explicación y elaboración que garantiza una revisión rigurosa, objetiva, completa y precisa que ocurre mediante la descripción de cómo se identificaron y seleccionaron las investigaciones, además de la descripción de sus características y el análisis de sus principales resultados. A continuación, se detalla el proceso de revisión sistemática:

### *Criterios de elegibilidad*

Se establecieron los siguientes criterios para la elegibilidad de las investigaciones:

- **Tema:** investigaciones que relacionan la alfabetización visual con estudiantes en formación docente o con docentes en ejercicio.
- **Tipo de investigación:** investigaciones empíricas, estudios de caso, actas de congreso, buenas prácticas y manuales.
- **Tipos de participantes:** investigaciones en las que participaron estudiantes en formación docente y docentes en ejercicio.
- **Publicación:** investigaciones publicadas en revistas, libros y conferencias indexadas en bases de datos.
- **Idioma:** investigaciones publicadas en español.
- **Fecha:** investigaciones publicadas entre el 1 enero de 2012 y el 5 de julio de 2022.

Sobre el criterio de idioma, es de interés para los autores conocer los aportes de las publicaciones en español sobre la alfabetización visual en la formación de docentes.

### *Fuentes de información y estrategia de búsqueda*

La búsqueda electrónica de investigaciones se realizó en las bases de datos Redalyc, Scielo, Proquest, EBSCO y Dialnet. La selección de estas bases tuvo en consideración los registros de búsqueda de los últimos 10 años de Google Trends, acerca de las bases de datos en español más consultadas a nivel mundial. La fecha en la que se consultaron todas las bases de datos fue el 5 de julio de 2022.

Para la estrategia de búsqueda se identificaron los términos claves de las preguntas de investigación: formación docente y alfabetización visual, y sus sinónimos. En virtud de estos términos se propusieron varias cadenas de búsqueda, para todas las bases de datos, empleando los operadores booleanos: AND, OR, NOT, (...) y "...".

La cadena que mejores resultados produjo fue: ((((((("formación del profesorado") OR ("formación docente")) OR ("formación de docentes")) OR ("formación de los docentes")) AND ("alfabetización visual")) OR ("alfabetidad visual")) OR ("alfabetismo visual")) OR ("visual literacy").

Sin embargo, en la base de datos Dialnet se empleó una cadena de búsqueda diferente, debido a que la cadena anterior sobrepasaba la cantidad de términos que se pueden introducir. Por lo tanto, la cadena empleada fue: (("alfabetización visual" OR "alfabetidad visual" OR "alfabetismo visual") AND ("formación de profesores" OR "formación docente" OR "formación de docentes")).

Los filtros que se aplicaron en todas las bases de datos fueron:

- Idioma: español
- Fecha: del 1 de enero del 2012 al 5 de julio de 2022

### *Proceso de selección de investigaciones*

Una vez realizada la búsqueda en las bases de datos, se registraron en una matriz de Excel los títulos, autores, país, año de publicación, palabras clave y resúmenes de las investigaciones identificadas (un total de 291). Previo a ese registro, en el caso de EBSCO, su herramienta de automatización eliminó los duplicados (10 % o 4 de 40). Posteriormente, se empleó, en Excel, la herramienta quitar duplicado y filtrar por orden alfabético en los títulos de las investigaciones, para manualmente eliminar otros duplicados (~12 % o 35 de 291).

Consecuentemente se cribaron las investigaciones y se eliminaron las que no cumplieron con el criterio de elegibilidad idioma (~8 % o 24 de 291). Las investigaciones descartadas se encontraban en inglés, portugués y catalán. Además, se descartaron las investigaciones que no cumplieron con el criterio con respecto al tipo de investigación (~1 % o 2 de 291), debido a que se trataba de tesis doctorales.

Luego, se revisaron los títulos y las palabras claves de todas las investigaciones potencialmente elegibles y se descartaron aquellas que no cumplieron con los criterios tema y tipo de participantes (~62 %, 181 de 291). Seguidamente, se

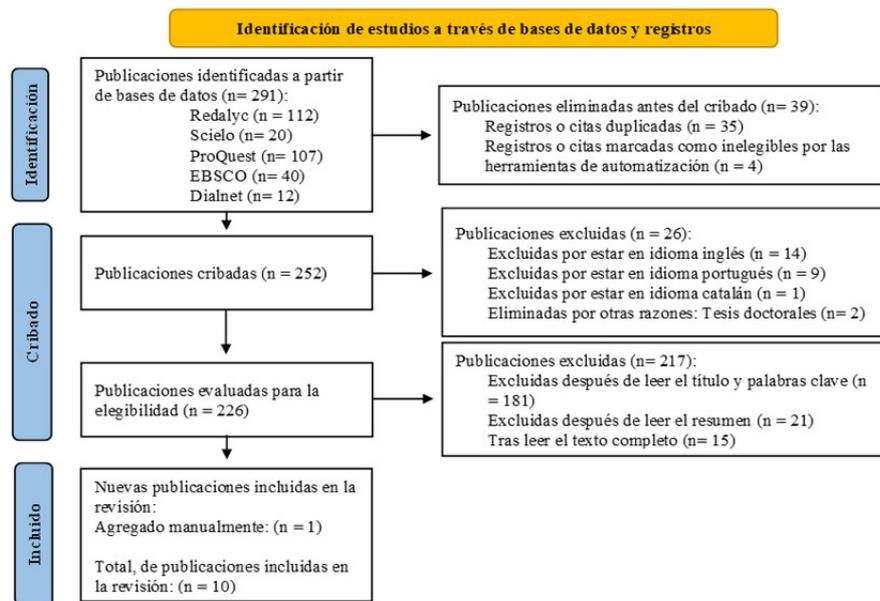
revisaron los resúmenes y se descartaron una vez más las que no cumplieron con los criterios tema y tipo de participantes (~7 % o 21 de 291). Finalmente, se leyeron los textos completos de las investigaciones restantes (~8 % o 24 de 291), a este total de investigaciones se incluyó una manualmente, pues se la consideraba trascendental en el contexto ecuatoriano.

Para sintetizar la información de las veinticinco investigaciones, se expandió la matriz de Excel y se añadieron: objetivo, asignatura/materia, definición de alfabetización visual, incidencia de la alfabetización visual en la formación de docentes o en docentes en ejercicio, metodología, caracterización de la población, caracterización de la propuesta y resultados.

Se utilizó, como método para evaluar el riesgo del sesgo en la selección de las veinticinco investigaciones, una lista de ajuste a la temática que consideraba los criterios de Kitchenham *et al.* (2007) y de García *et al.* (2019), los que incluyen los siguientes indicadores:

1. La investigación presenta objetivos que se relacionan directamente con la alfabetización visual.
2. La investigación define a la alfabetización visual de manera clara y fundamentada.
3. La investigación está respaldada por propuestas o resultados.
4. La investigación se centra en estudiantes en formación docente o en docentes en ejercicio.
5. La investigación especifica la incidencia de la alfabetización visual en estudiantes en formación docente o en docentes en ejercicio.
6. La investigación presenta una relación lógica entre objetivo, metodología y resultados.

Estos indicadores fueron valorados en una escala del 0 al 4: 4 significaba cumplimiento satisfactorio; 3, aproximación al cumplimiento; 2, cumplimiento parcial; 1 cumplimiento insuficiente; y 0, incumplimiento. Usando esta escala las investigaciones podían obtener de 0 a 24 puntos. En este sentido, para guardar el ajuste a la temática de las publicaciones incluidas, se consideró que el porcentaje mínimo que debía alcanzar cada investigación era del 75 %, lo que representa 18 puntos de los 24 posibles. Aplicada la lista de ajuste a la temática, en esta revisión sistemática se incluyeron 10 publicaciones. El proceso de selección de artículos se resume en el diagrama de la Figura 1.



**Figura 1.**  
Diagrama de flujo prisma  
Fuente: elaboración propia

## Resultados y discusión

En la revisión sistemática surgieron investigaciones que aparentemente se relacionaban de manera directa con la alfabetización visual, pero que fueron excluidas porque abordaban otro tipo de alfabetización. Considerando los aportes de Novoa (2018), en la era digital ha cambiado la manera de comunicarse de las personas y el concepto de la alfabetización ha trascendido la palabra al incorporarse la imagen y recursos audiovisuales, es así que en la literatura se encuentran distintas alfabetizaciones —conocidas como nuevas alfabetizaciones o multialfabetizaciones—. Para el autor, cada una de estas responde a una manera diferente de comprender y aplicar la información. En relación, se descartaron las investigaciones de Valle *et al.* (2012), Ibarra y Ballester (2017), Gutiérrez *et al.* (2017), y Gutiérrez y Torrego (2018), pues abordan la alfabetización audiovisual, multimodal, transmedia y mediática respectivamente.

Otras investigaciones se descartaron porque no se enfocan en estudiantes en formación docente o en docentes en ejercicio. Se resalta que, al leer los títulos, palabras clave y resumen de estas investigaciones no se comprendía de manera clara el tipo de participantes, motivo por el que se descartaron tras leer el texto completo. Tal es el caso de la investigación de Marzal y Parra (2021) y Carrascal (2016); en la primera, participaron alumnos de tercer nivel de diferentes áreas de formación en la que no se contempló la docencia; en la segunda, niños de cuatro a once años. Finalmente, las investigaciones que se incluyeron para la revisión sistemática fueron diez, de estas seis se publicaron en España, dos en Chile, una en Colombia y una en Ecuador —esta se eligió manualmente—.

Desde los estudios incluidos, a continuación, se responde a las preguntas que se plantearon como objetivo de este trabajo: ¿cómo se relaciona la alfabetización

visual con la formación de docentes? y ¿qué propuestas de alfabetización visual se han aplicado en su formación? Para ello, se presenta una tabla que sintetiza la información más relevante de las investigaciones incluidas, en orden alfabético según el principal autor (Tabla 1).

**Tabla 1.**  
Síntesis de las investigaciones incluidas sobre alfabetización visual

Referencia	Relación de la alfabetización visual con la formación de docentes/ docentes en ejercicio	Propuesta	Resultados
Albar Mansoa, P. J. y Antúnez del Cerro, N. (2022)	No específica	<b>Actividades para evaluar</b> la alfabetización visual en estudiantes en formación docente a través de <b>metáforas y pictogramas</b> que representan el concepto de <b>arte</b> .	Los estudiantes, a través de <b>metáforas y pictogramas</b> , transmitieron <b>mensajes visuales complejos</b> sobre el concepto de <b>arte</b> de forma eficiente.
Barragán Gómez, R. y Gómez Moreno, W. (2012)	Los docentes deben <b>capacitar</b> a sus alumnos para posicionarse frente al <b>contenido ideológico</b> de la imagen puesto al servicio de los <b>grupos dominantes</b> .	<b>Modelo didáctico</b> para el análisis de <b>textos visuales</b> utilizando la <b>caricatura</b> .	No específica.
Donato, D. y San Martín, A. (2018)	El docente debe liderar proyectos de trabajo <b>multidisciplinar</b> sobre el proceso de <b>codificación</b> de los <b>relatos visuales</b> que envuelven a sus estudiantes, máxime cuando habitan <b>zonas de exclusión</b> , pues se debe reflexionar sobre la <b>no neutralidad de la imagen</b> y la <b>violencia</b> que ejerce sobre determinados grupos.	<b>Proyecto de innovación</b> para articular acciones de formación del profesorado mediante el <b>uso didáctico de las imágenes</b> que hay o se producen en el propio <b>barrio</b> .	Implicó a las <b>madres</b> de los estudiantes en la <b>vida escolar y social</b> . La propuesta orientó a profesores, estudiantes y madres, para que reflexionaran sobre la representación de las <b>identidades de los grupos</b> a través de la <b>imagen</b> y con el objetivo de no reforzar los <b>estereotipos</b> que <b>transmiten</b> .
Fariás Fariás, M. (2017)	No específica.	<b>Protocolo</b> de intervención en alfabetización visual para fortalecer la <b>comprensión lectora</b> de textos <b>multimodales</b> en estudiantes en formación docente.	<b>No tuvo resultados significativos</b> por el <b>bajo número de participantes</b> (10 estudiantes en el grupo de intervención y 10 en el grupo de control).
García Fernández, B. y Mateos Jiménez, A. (2018)	El docente tiene el papel de <b>evitar</b> la <b>dependencia</b> entre el <b>conocimiento científico</b> y un único modo de <b>representación</b> , para ello debe introducir otras formas de comunicación y proporcionar al alumnado estas oportunidades en el aula. El papel del docente ha de ser, además, el de <b>filtro</b> de la <b>información visual</b> a la que tanto docentes como estudiantes tienen acceso, pues, aunque <b>internet</b> y otras fuentes de información permiten acceder a recursos de calidad en biología, en ocasiones estos presentan errores que pueden trasladarse al alumnado.	<b>Secuencias didácticas</b> que contrastan el impacto de la <b>visualización</b> frente a la realización de <b>maquetas</b> para mejorar la alfabetización visual en anatomía humana de futuros docentes.	La elaboración de <b>maquetas</b> del tronco humano tiene <b>mayor impacto</b> en la representación de elementos frente a la <b>visualización</b> de imágenes.
García Ruiz, C. y González Milea, A. (2022)	La formación del profesorado en literacidad <b>visual crítica</b> analiza el sesgo ideológico de la cultura desde diferentes puntos de vista para mediar en el desarrollo de <b>representaciones sociales propias</b> . Además, posibilita abordar <b>procesos educativos democráticos y equitativos</b> hacia la creación de <b>sociedades más justas</b> .	<b>Plan formativo</b> para desarrollar prácticas de <b>literacidad visual crítica</b> en relación al <b>arte urbano</b> , la autorreflexión y la crítica de <b>discursos hegemónicos</b> .	Definió cuatro niveles de comprensión de literacidad visual crítica: <b>transmisión, decodificación, interpretación y acción</b> .
Huerta, R. (2021)	Es necesario que el docente conozca la <b>cultura visual</b> de modo que pueda disfrutar de las imágenes desde la <b>práctica</b> y desde el conocimiento de sus <b>potencialidades comunicativas</b> (cuestiones culturales y éticas, estableciendo criterios de implicación social).	<b>Proyecto</b> para indagar en el conocimiento de la <b>cultura visual</b> en estudiantes en formación docente, a través del desarrollo de un ejercicio que consiste en diseñar un <b>exlibris</b> .	El alumnado cuestionó sus propias <b>representaciones</b> con la intención de configurar su propia <b>identidad</b> y reflexionar sobre las <b>subjetividades colectivas</b> . La propuesta incorporó lo visual y <b>artístico</b> para la <b>transformación social</b> , a través del <b>enfoque crítico</b> .
Huilcapi Collantes, C., Hernández Martín, A. y Hernández Ramos, J. P. (2021)	Es necesario desarrollar la alfabetización visual en el profesorado para <b>mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje</b> con la intención de introducirlos a modalidades de enseñanza más visuales y multimodales, y enseñarles a incorporar imágenes en <b>entornos de aprendizajes tecnológicos</b> .	<b>Proceso formativo virtual</b> en docentes, para el desarrollo de la <b>competencia visual</b> .	Desarrolló efectivamente las <b>competencias</b> de la alfabetización visual uno, dos, cinco y seis de la ACRL. Por el contrario, la formación no incidió en las competencias tres y cuatro. La investigación específica requiere mayor <b>tiempo</b> para desarrollar <b>exitosamente</b> cada competencia en la <b>práctica</b> .
Maldonado Fuentes, A., Rodríguez Alvear, F. y Sandoval Rubilar, P. (2020)	El docente debe ser capaz de <b>dominar</b> los conceptos básicos del <b>lenguaje visual</b> y con ello la <b>gramática visual</b> , la que puede ser enseñada y aprendida.	<b>Criterios para evaluar ilustraciones</b> creadas por estudiantes en formación docente, para identificar qué <b>elementos de la gramática visual dominan</b> .	Identificó que el <b>color, la composición y la representación visual</b> son <b>elementos de la gramática visual</b> que los estudiantes dominan.
Pagliariulo, E. (2012)	El docente debe conocer que el carácter <b>polisémico, creativo y personal</b> de las manifestaciones icónicas incentiva la <b>motivación</b> de los alumnos, quienes se interesan por los contenidos y los temas que se presentan mediante gráficos, esquemas e imágenes, más aún cuando ellos son capaces de interpretarlos y producirlos.	No específica, pero define la importancia de la alfabetización visual y su contribución para los docentes.	No específica.

Fuente: elaboración propia con base en Fariás (2017), García y Mateos (2018), Donato y San Martín (2018), Barragán y Gómez (2012), Maldonado *et al.* (2020), García y González (2022), Albar y Antúnez (2022), Huilcapi *et al.*, (2021), Huerta (2021) y Pagliarulo (2012)

### *¿Cómo se relaciona la alfabetización visual con la formación de docentes?*

A partir de los estudios incluidos en la Tabla 1, se evidencia que, en la formación de docentes en alfabetización visual, en primer lugar, se desarrollan competencias visuales necesarias para su vida diaria, lo que les permite avanzar en su crecimiento como ciudadanos críticos, activos y comprometidos con la sociedad. La importancia de educar la mirada de los docentes reside en que se forma a individuos capaces de identificar elementos, características e intenciones de la imagen con la finalidad de tomar una postura frente a la información (Aparici *et al.*, 2006). En este marco, un docente visualmente alfabetizado acepta, negocia o se opone a los mensajes que transmiten las imágenes comprendiendo que estas, además de sus elementos, características e intenciones, tienen una gran cantidad de efectos, entre ellos sociológicos. Los efectos sociológicos de la imagen, para Rodríguez (2008), transmiten con gran fuerza información sobre la cultura, los grupos sociales, las actitudes, valores, normas, estilos y modos de vida, entre otros. Por ello, Huerta (2021) y Donato y San Martín (2018) sostienen que la reflexión crítica sobre el contenido de las imágenes permite comprender las subjetividades colectivas y la violencia que ejercen los grupos de poder sobre los grupos vulnerables.

En segundo lugar, alfabetizar visualmente a los docentes incide en cambios dentro de sus prácticas educativas con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza. En esta línea, García y González (2022) resaltan que, si los docentes están visualmente alfabetizados, reflexionarán constantemente sobre las propias representaciones sociales, lo que propicia llevar a cabo procesos educativos más democráticos y equitativos. Además, en estos procesos, los docentes introducen propuestas para trabajar la imagen con la intención de favorecer determinados objetivos de aprendizaje. Aquí es importante enfatizar que la alfabetización visual es multidisciplinar, por esta razón, García *et al.* (2019) sostienen que se emplea para trabajar desde la literatura infantil hasta lecciones de economía.

A medida que se alfabetiza visualmente a los docentes se vuelven más conscientes de la importancia de seleccionar elementos visuales eficientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre esto, Huilcapi *et al.* (2021) expresan, a manera de preocupación, que, en muchas ocasiones, cuando el material didáctico es elaborado por los docentes, ya sea de manera manual o digital, emplean elementos visuales que tienden a dificultar la transmisión de mensajes, ya sea por ser excesivamente decorativos, poco idóneos, recargados de colores, etc. Si los elementos visuales son correctamente incorporados, Pagliarulo (2012) afirma que despiertan el interés de los estudiantes, por lo que es posible que se familiaricen con ellos, ya que el lenguaje visual es común, al ser el más empleado por las nuevas generaciones para comunicarse. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se aproxima al contexto real de los estudiantes, por lo que se vuelve un acto significativo (Ibarra y Ballester, 2017).

Al respecto, para Alpan (2015), la formación de docentes en alfabetización visual debe convertirse en un curso independiente en los planes de estudio, sobre todo, cuando investigaciones como la de Farrell (2013) revelan la necesidad de

un mayor desarrollo en el compromiso crítico de los docentes con las imágenes, tanto en sus procesos de interpretación como de producción, debido a que, en estas tecnologías de la información y comunicación (TIC) influyen en cierto tipo de imágenes. Por esto, se exige al docente estar capacitado (Bodén y Stenliden, 2019). Si bien, la alfabetización visual surgió antes de la era digital, ha ido evolucionando con el tiempo y el progreso de la humanidad, motivo por el que, en el escenario actual, no se pueden dejar de considerar los cambios suscitados (Huilcapi *et al.*, 2021).

Para finalizar este apartado, Gutiérrez (2022) propone que la formación docente en alfabetización visual, en el contexto de las TIC, considere las siguientes dimensiones: tecnológica (manejo instrumental de los dispositivos, programas o aplicaciones para tratar información visual); didáctica (selección pertinente de elementos visuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje); educativa (análisis crítico del discurso visual, dentro de un contexto comunicativo, para denunciar injusticias o desigualdades); y axiológica (aspectos éticos y legales al momento de emplear los elementos visuales).

*¿Qué propuestas de alfabetización visual se han aplicado en la formación de docentes?*

El análisis sobre los estudios incluidos en esta revisión (Tabla 1) permitió identificar diversas propuestas para alfabetizar visualmente a los estudiantes en formación docente o docentes en ejercicio. Estas propuestas presentan convergencias como: (a) propuestas de alfabetización visual docente en el área de ciencias, (b) en el área de artes, (c) con énfasis en el desarrollo de competencias en el contexto de las TIC y (d) con énfasis en la gramática visual.

#### *a) Propuesta de alfabetización visual docente en ciencias*

En esta clasificación se encuentra la investigación de García y Mateos (2018), la que surge debido a la necesidad de que los docentes expresen los conceptos y procedimientos científicos, desde diferentes formas de representación. En tal sentido, estos autores presentan una propuesta de secuencias didácticas que contrastan el impacto de la visualización frente a la realización de maquetas, para mejorar la alfabetización visual de estudiantes que cursan su último año de formación docente, en el tema de anatomía humana. Los resultados evidencian que elaborar maquetas del tronco humano es más significativo —en la representación de elementos y visión espacial— que visualizar imágenes, aunque estas se presenten en tres dimensiones. Lo anterior pone en manifiesto que realizar modelos físicos permite a los futuros docentes una mejor comprensión de la posición de los órganos.

En esta investigación, García y Mateos expresan su preocupación sobre los errores que presentan los libros en las imágenes de secciones y perspectiva de los órganos humanos, debido a que estudiantes y docentes los replican. En esta línea, los autores mencionan que “el uso único de vistas frontales de aparatos aislados presenta importantes limitaciones, pues este tipo de imágenes no permite mostrar cuestiones específicas como la posición relativa de los órganos

de diferentes aparatos, y la escala en una tercera coordenada” (p. 360503). Del mismo modo, Mayer (1993 y 2009) indica que, en los libros de textos de ciencias en educación primaria, las ilustraciones no tenían ningún propósito instructivo importante. Al respecto, Eilam (2013) sostiene que el implementar inadecuadamente las representaciones visuales creará dificultades y conceptos erróneos en la enseñanza-aprendizaje, indistintamente de la asignatura y nivel educativo.

#### *b) Propuestas de alfabetización visual docente en arte*

En esta clasificación se encuentran los estudios de García y González (2022), Huerta (2021), Donato y San Martín (2018), Barragán y Gómez (2012), y Albar y Antúnez (2022). Las investigaciones abordan la alfabetización visual en la formación docente con diferentes objetivos, siendo un punto de convergencia el abordaje desde el arte.

De los estudios que incluyen el arte para la alfabetización visual de docentes, dos ejecutaron propuestas a través de talleres. En el primero, para descubrir cómo los docentes en ejercicio entienden a la alfabetización visual (García y González, 2022) y, en el segundo, para que futuros docentes cuestionen sus propias representaciones y comprendan la importancia de renegociar, fortalecer o producir identidades colectivas que mitiguen prejuicios y tabús (Huerta, 2021). Los resultados de estas intervenciones evidencian que, la alfabetización visual permitió a los docentes comprender los contenidos sociales, los valores, la cultura y el arte que transmiten las imágenes; extraer los significados de los elementos visuales y su ideología; cuestionar creencias; y crear discursos para modificar las representaciones sociales injustas.

En tres propuestas de los estudios seleccionados, desde el arte se destaca la necesidad de fomentar el valor de la imagen en procesos educativos. En este sentido, se menciona que los docentes son receptivos a propuestas artísticas en las que se trabaja con la imagen, sin embargo, no asumen su valor académico en las diferentes asignaturas (Donato y San Martín, 2018). En suma, Barragán y Gómez (2012) destacan la carencia de una didáctica específica que posibilite a los docentes el emplear la imagen, no solo como medio para facilitar la comprensión de nociones abstractas, sino también como recursos de enseñanza-aprendizaje que propicien procesos complejos de pensamiento. Además, Albar y Antúnez (2022) subrayan la carencia de la alfabetización visual en el aprendizaje formal, incluso en carreras de arte.

En relación a lo anterior, las propuestas de los tres estudios buscan dar importancia al uso de la imagen como elemento clave en la formación de docentes. Por lo tanto, Donato y San Martín (2018), desde un proyecto educativo, trabajan el lenguaje connotativo de las imágenes que hay o se producen en el contexto, para demostrar su valor académico. A través del análisis crítico de las imágenes del barrio y la creación de relatos visuales emancipadores, los docentes comprendieron la importancia de formar a sus alumnos en la lectura de signos, en fomentar el descubrimiento de lo que hay detrás de lo dado y en la lectura de los intentos manipuladores que afectan al pensamiento del niño y modelan su identidad. Por su parte, Barragán y Gómez (2012) proponen un modelo didáctico para analizar las representaciones visuales utilizando la

caricatura. Esta propuesta no fue aplicada, pero los autores enfatizan su relevancia educativa en virtud de su alto nivel de complejidad semántica, el cual está vinculado a la creatividad —erróneamente separada de la postura crítica— y a la estética —erróneamente separada de lo cognitivo—. Por último, Albar y Antúnez (2022), a través de la evaluación de metáforas y pictogramas que elaboraron estudiantes en formación docente, evidenciaron la importancia de este tipo de imágenes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues posibilitan la transmisión de conceptos complejos.

*c) Propuesta de alfabetización visual docente con énfasis en el desarrollo de competencias en el contexto de las TIC*

En esta clasificación se encuentra el estudio de Huilcapi *et al.* (2021), el que propuso un curso virtual para el desarrollo de competencias visuales de docentes en ejercicio. El objetivo de la investigación fue desarrollar seis de las siete competencias de alfabetización visual que propuso la ACRL en el 2011 y que se enmarcan en el contexto de las nuevas tecnologías. Las competencias de la ACRL son genéricas para la educación superior y los autores las adaptaron a la formación de docentes. Los resultados del curso virtual evidenciaron el desarrollo efectivo de la mayoría de competencias, no obstante, se proporcionó una gran cantidad de información sobre la semántica de la imagen. En esta línea, cabe mencionar que, para consolidar los conocimientos, es necesario dedicar más tiempo a la enseñanza de estos temas y buscar otras estrategias.

Sobre las competencias de la alfabetización visual, la ACRL presentó en el 2011 un modelo de clasificación que se construyó sobre la recopilación de investigaciones previas sobre el concepto, más adelante se siguieron presentando nuevas clasificaciones restando, sumando o reorganizando las competencias, algunos ejemplos se presentan a continuación. Kocaarslan (2013) estudió las competencias de alfabetización visual en 347 estudiantes candidatos a docentes. Su trabajo comprendió las siguientes competencias: capacidad para brindar importancia a la visualidad mediante el uso de la tecnología, para identificar mensajes visuales impresos y en la vida diaria, para interpretar mensajes visuales, y para crear imágenes. En sus resultados evidenció una correlación significativa y positiva entre el nivel de competencia de alfabetización visual y el puntaje de rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, Wagner y Schönau (2016) propusieron un modelo de competencias de alfabetización visual que contempla dos competencias principales: la capacidad de crear y usar imágenes —producción— y la capacidad para responder a las imágenes —recepción—. Otra investigación que aborda las competencias de la alfabetización visual es la de Kędra (2018), esta proporcionó dos listas de competencias: habilidades de lectura visual (abarca la interpretación, el análisis, la comprensión, la evaluación, el conocimiento de la gramática, la sintaxis y la traducción visual-verbal-visual) y las de escritura visual (abarca la creación visual y la producción y uso de imágenes). Este estudio realizó un trabajo similar al de la ACRL y evaluó las definiciones consideradas más relevantes, desde 1969 hasta el 2013.

En este tipo de propuestas también se incluye el trabajo de Farías (2017), este hace especial énfasis en la importancia de la alfabetización visual en el contexto

de las TIC. El autor postuló un protocolo de intervención a partir del diseño de textos y preguntas multimodales, para fortalecer la lectura crítica y participativa de estudiantes en formación inicial docente. No obstante, la propuesta no tuvo resultados significativos debido al bajo número de participantes en el estudio.

#### *d) Propuestas de alfabetización visual docentes con énfasis en la gramática visual*

Para la comprensión de la propuesta que integra esta clasificación se consideró oportuno definir a la gramática visual. Ariza y García (2016) mencionan que “las formas de la comunicación visual constituyen el lenguaje, y la gramática de sus letras (formas, figuras, signos, color, tipografía, textura) hacen posible la determinación de códigos visuales aptos para la intercomunicación” (p. 16). A partir de esta precisión, se comprende que la gramática visual hace referencia a los elementos que constituyen e interactúan en una imagen.

En este tipo de propuestas se encuentra la de Maldonado *et al.* (2020), esta postula criterios para evaluar ilustraciones creadas por estudiantes en formación docente, con la intención de identificar qué elementos de la gramática visual dominan. En los resultados se indica que los docentes dominan los siguientes elementos de la gramática visual: el color, la composición y la representación visual. Para los autores, estos inciden significativamente en la codificación de textos ilustrados para niños, de la siguiente manera: el color expresa sentimientos e ideas y es capaz de causar efectos de profundidad; la composición logra proporcionalidad de los elementos, encuadres coherentes y un equilibrio visual; la representación visual permite caracterizar a los personajes, su rol en la historia y los objetos en un orden de tiempo y espacio que permita presentar los elementos con pertinencia. Considerando lo anterior, la gramática visual en la formación de docentes adquiere relevancia para crear no solo textos ilustrados, sino cualquier imagen que se vaya presentar a los estudiantes.

## **Conclusiones**

La alfabetización visual es un tema socialmente relevante, considerando que en el mundo actual la imagen predomina en el intercambio de información y en la construcción de significados. Esta adquiere relevancia en la formación de docentes, pues posibilita que traten la información visual de manera crítica y los convierte en sujetos que ven con mayor claridad la realidad. Además, alfabetizar visualmente a los docentes tiene implicaciones que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que estos llegan a promover procedimientos educativos más democráticos y equitativos, desde diversas prácticas en las que se trabaja la imagen, con un determinado objetivo. Es necesario fomentar el valor de imagen en los procesos de formación docente, ya que, si bien, esta ha sido relegada por el texto en la educación formal, las investigaciones incluidas reflejan su importancia académica y brindan ejemplos de la manera en la que favorecen a los procesos educativos, a partir de su tratamiento científico (para representar conceptos científicos), artístico (para descubrir intentos manipuladores y expresar o comprender conceptos complejos) y de las TIC.

La mayoría de propuestas que se encontraron en torno al tema promueven formas de alfabetizar visualmente a los docentes desde el arte. Esta ha sido la disciplina a la que, generalmente, se asocia la imagen. Se precisa que las propuestas en alfabetización visual que se relacionan con la educación pueden ser muchas y abarcar otros aspectos que no se han mencionado en el presente texto, sin embargo, es oportuno destacar que el interés de este trabajo es analizar estudios que se aplicaron de manera específica a estudiantes en formación docente o docentes en ejercicio.

## Referencias bibliográficas

- Albar, P. y Antúnez del Cerro, N. (2022). Alfabetización visual de docentes de arte en formación en la Facultad de Bellas Artes (UCM) a través de representaciones visuales de su propio concepto de arte. *Kepes*, 19(25), 191-221. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/view/6550/5993>
- Alpan, G. B. (2015). The Reflections of Visual Literacy Training in Pre-Service Teachers' Perceptions and Instructional Materials Design. *Journal of Education and Human Development*, 4(1), 143-157. [http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v4n2\\_1a15](http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v4n2_1a15)
- Aparici, R.; Fernández, J.; García, A. y Osuna, S. (2006). *La imagen: análisis y representación de la realidad*. Gedisa.
- Ariza, V. y García, J. (2016). La gramática y sintaxis visual en el diseño Enseñanza creativa en la universidad. Coloquio Sintaxis de la imagen. En L. E. Oguri., B. Valdivia, F. M. López, y O. A. Robles (Eds), *Filosofía artes y diseño. Diálogo en las fronteras*. (370-387). División de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de Guanajuato
- Association of College and Research Libraries. (2011, octubre). *Estándares de Competencia de Alfabetización Visual de ACRL para la Educación Superior*. <https://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- Avgerinou, M. (2003). *A mad-tea party no-more: Revisiting the visual literacy definition problem*. Research Gate. [https://www.researchgate.net/publication/313470038\\_A\\_Mad-Tea\\_Party\\_No\\_More\\_Revisiting\\_The\\_Visual\\_Literacy\\_Definition\\_Problem](https://www.researchgate.net/publication/313470038_A_Mad-Tea_Party_No_More_Revisiting_The_Visual_Literacy_Definition_Problem)
- Barragán, R. y Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(1), 79-92. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255024135006.pdf>
- Bodén, U. y Stenliden, L. (2019). Emerging Visual Literacy through Enactments by Visual Analytics and Students. *Designs for Learning*, 11(1), 40-51. [https://www.researchgate.net/publication/332461818\\_Emerging\\_Visual\\_Literacy\\_through\\_Enactments\\_by\\_Visual\\_Analy](https://www.researchgate.net/publication/332461818_Emerging_Visual_Literacy_through_Enactments_by_Visual_Analy)
- Carrascal, S. (2016). La educación integrada de las artes. Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 10(1), 64-83. <https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/67>
- Debes, J. L. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25-27.
- Donato, D. y San Martín, A. (2018). Comprender los medios, transformar la ciudad un proyecto participativo de formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de*

- formación del profesorado*, 32(91), 43-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441411>
- Eilam, B. (2013). Possible Constraints of Visualization in Biology: Challenges in Learning with Multiple Representations. In Treagust D. y Tsui C. Y. (Eds). *Multiple Representations in Biological Education. Models and Modeling in Science Education*. Dordrecht. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4192-8>
- Farías, M. (2017). Evaluación de una intervención pedagógica de alfabetización visual en la comprensión lectora de textos multimodales en programas de formación inicial docente en Lenguaje y Comunicación. *Literatura y Lingüística*, (35), 405-420. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100403>
- Farrell, T. (2013). *Measuring Visual Literacy Ability in Graduate Level Pre-Service Teachers* [Tesis doctoral]. University of Montana. <http://scholarworks.umt.edu/etd/4130>
- García, B. y Mateos, A. (2018). Comparación entre la realización de maquetas y la visualización para mejorar la alfabetización visual en anatomía humana en futuros docentes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3). <https://doi.org/10.25267/RevEurekaensendivulgcienc.2018.v15.i3.3605>
- García, C. R. y González, A. (2022). Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en el futuro profesorado de Educación Infantil. *Aula abierta*, 51(1), 57-66. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.57-66>
- García, F.; Therón, R. y Gómez, J. (2019). Alfabetización visual en nuevos medios: revisión y mapeo sistemático de la literatura. *Education in the Knowledge Society*, 20(6), 1-44. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/eks20192006/20309>
- Gutiérrez, A. (2022). Alfabetización múltiple y formación en TIC y Medios. *Biblioteca Universitaria*, 25(1). <https://bibliotecauniversitaria.dgb.unam.mx/rbu/article/download/1446/1398/#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20en%20tic,y%20predominantes%20en%20cada%20C3%A9poca>
- Gutiérrez, A. y Torrego, A. (2018). Educación Mediática y su Didáctica. Una Propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (91), 15-27. <http://hdl.handle.net/11162/178043>
- Gutiérrez, J. M.; Fernández, E. y De la Iglesia, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Análisis* (57), 81-95. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3108>
- Huerta, R. (2021). Diseño gráfico para la formación del profesorado en educación artística. *Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, (15), 20-44. [https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/Huerta\\_2021](https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/Huerta_2021)
- Huilcapi, C.; Hernández, A. y Hernández, J. P. (2021). Desarrollo de la competencia visual en educadores. Presentación de un estudio piloto. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 154-175. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12717>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes. *Revista d'innovació educativa*, (19), 48-54. <http://doi.org/10.7203/attic.19.11006>
- Kędra, J. (2018). What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education. *Journal of Visual Literacy*, 37, 66-83. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1051144X.2018.1492234#:~:text=Visual%20reading%20skills%20cover%20interpretation,image%20production%20and%20image%20use>

- Kitchenham, B.; Charters, S.; Budgen, D.; Brereton, P.; Turner, M.; Linkman, S.; Jørgensen, M.; Mendes E. y Visaggio, G. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. University of Durham. [https://www.elsevier.com/\\_\\_data/promis\\_misc/525444systematicreviewsguide.pdf](https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf)
- Kocaarslan, M. (2013). Determination of Visual Literacy Competencies of the Students of Education Faculty. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 344-362. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3813/51130>
- Locoro, A.; Fisher, W. y Mari, L. (2021). Visual Information Literacy: Definition, Construct Modeling and Assessment. *IEEE: Institute of Electrical and Electronics Engineers*, 9, 71053-71071. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9427272>
- Maldonado, A.; Rodríguez, F. y Sandoval, P. (2020). Evaluación de la incidencia de los componentes formales del lenguaje visual en la elaboración de ilustraciones: un estudio con estudiantes en formación inicial docente. *Educación*, 29(56), 1-19. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v29n56/2304-4322-educ-29-56-95.pdf>
- Marzal, M. y Parra, P. (2021) La educación competencial desde Visual Literacy Gaming para la innovación educativa: propuesta para un diseño instruccional de curso. *Ibersid*, 15(1), 75-83. <https://ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/4717>
- Mayer, R. (1993). Illustrations that instruct. In R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology*. Erlbaum.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Novoa, A. (2018). Representaciones multimodales y las nuevas alfabetizaciones en la era digital. *Re-presentaciones-Investigación en Comunicación*, (9), 117-124. <https://revistas.usach.cl/ojs/index.php/re-presentaciones/article/view/3574/26002878>
- Page, M. J.; McKenzie, J. E.; Bossuy, P. M.; Boutron, I.; Hoffmann, T. C.; Mulrow, C. D.; Shamseer, L.; Tetzlaff, J. M.; Akl, E. A.; Brennan, S. E.; Chou, R.; Glanville, J.; Grimshaw, J. M.; Hróbjartsson, A.; Lalu, M. M.; Li, T.; Loder, E. W.; Mayo, E.; McDonal, S... Alonso, S. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.10.020>
- Pagliarulo, E. (2012, 5 al 7 de septiembre). *La importancia de la "alfabetidad visual" en la formación docente*. [Discurso]. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555628>
- Peña, E. (2018). *Visualizing visual literacy* [Tesis doctoral]. University of British Columbia. <https://dx.doi.org/10.14288/1.0368982>
- Pettersson, R. (2022). *Using images*. Rune Pettersson
- Rodríguez, S. (2008). Connotación y persuasión en la imagen publicitaria. *Gazeta de Antropología*, 24(2), 1-20. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2304>
- Valle, C.; Denegri, M. y Chávez, D. (2012). Alfabetización audiovisual y consumo de medios y publicidad en universitarios de Pedagogía en Chile. *Comunicar*, 19(38), 183-191. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2500103#page=338>
- Wagner, E. y Schönau, D. (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy*. Maxmann.

## Tutorías personalizadas para mejorar la lectoescritura en estudiantes del tercer año de EGB de la Unidad Educativa Daniel Muñoz Serrano en el año lectivo 2021-2022

### Personalized Tutoring to Improve Literacy on Third Grade Students of Daniel Muñoz Serrano School in 2021-2022 School Year

Tapia Pinguil, Edwin; Almeida Soliz, Elizabeth

 **Edwin Tapia Pinguil** edwinleo16@gmail.com  
Universidad Politécnica Salesiana, UPS, Ecuador

 **Elizabeth Almeida Soliz** nalmeida@ups.edu.ec  
Universidad Politécnica Salesiana, UPS, Ecuador

#### Runae

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

ISSN: 2550-6846

ISSN-e: 2550-6854

Periodicidad: Semestral

núm. 8, 2023

runae@unae.edu.ec

Recepción: 30/07/22

Aprobación: 16/11/22

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6763666003/>



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

**Resumen:** El presente artículo da a conocer una investigación innovadora sobre tutorías vinculadas a los intereses de estudiantes y desarrolladas para atender sus necesidades. El objetivo es mejorar los procesos de lectoescritura en escolares del tercer año de EGB de la Unidad Educativa Daniel Muñoz Serrano, debido a las notorias dificultades en esta área y ante actividades de refuerzo que consistían en la repetición de ejercicios de escritura. Se utilizó el paradigma sociocrítico con un enfoque cualitativo, el método de la investigación-acción participante e instrumentos para la recolección (entrevista, rúbrica y encuesta) aplicados a los estudiantes, representantes legales y docente de aula. Los resultados evidenciaron que, luego de la aplicación de las tutorías con material concreto y actividades creativas, interesantes y lúdicas, se logró potenciar, nivelar y reforzar las destrezas de lectoescritura, además, se presentó un hallazgo adicional, pues al otorgar una atención personalizada, se brindó una educación inclusiva.

**Palabras clave:** tutorías, innovación, lectoescritura, actividades, creatividad.

**Abstract:** This article presents an innovative research on the development of tutorials linked to students needs and interests. This article objective is to improve the literacy processes of third year students of Daniel Muñoz Serrano school, this because notorious difficulties in this area and because of reinforcement activities consisting on repeating writing exercises. Methodology applied was based on a qualitative approach, which implies a socio-critical paradigm and participant action research. Instruments collection used were interview, rubric, and survey applied to students, legal representatives, and classroom teacher. The results showed that after applying tutorials with concrete materials and creative, interesting, and playful activities, it was possible to reinforce the students' literacy and enhance their skills level. An additional finding, granted by personalized attention, was the capacity to provided inclusive education.

**Keywords:** tutorials, innovation, literacy, activities, creativity.

## Introducción

Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019 — que evaluó el aprendizaje en Lengua y Literatura de 6600 estudiantes de tercero y sexto grado del Ecuador, específicamente en lectura y escritura, y en relación con el promedio de América Latina y el Caribe (Unesco, 2020a)— evidencian ciertas variaciones desde tercero a sexto de básica y generan preocupación con respecto a los porcentajes inferiores. Esta situación ha impulsado a los docentes a innovar sus prácticas con metodologías, estrategias o recursos que permitan a los estudiantes alcanzar niveles más avanzados y evitar disminuir su aprendizaje.

La lectoescritura es una valiosa herramienta que posibilita a los escolares comunicarse, expresar sus ideas y compartir sus necesidades. En el ámbito de su aprendizaje, facilita la comprensión de las diferentes asignaturas, de manera especial Lengua y Literatura, la base para desenvolverse adecuadamente en las diferentes actividades, tareas y lecturas, y para desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades relacionadas al lenguaje.

Como docentes investigadores e innovadores, dentro de las clases con estudiantes del subnivel elemental, es posible evidenciar las dificultades en relación a la lectoescritura. En este contexto, surge la necesidad de buscar nuevos métodos, estrategias, herramientas, recursos y TIC que permitan enseñar o reforzar la lectoescritura de los educandos. Esto es fundamental, porque, si se logran consolidar dichos aprendizajes, se aportaría al desarrollo integral del estudiantado, a la vez que se mejoraría la comprensión de cualquier temática o de situaciones cotidianas, lo que, además, les permitiría desenvolverse de manera autónoma en los siguientes subniveles.

En las investigaciones “Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de una tutoría entre parejas”, desarrollada en Zaragoza, España (Valdebenito y Duran, 2015), y “Enfoque de competencias de la comprensión lectora y acción tutorial en la educación primaria”, desarrollada en el Instituto Oriente de Puebla, México (Luna Pérez y Colunga Santos, 2015), participaron docentes y estudiantes de primaria. Los resultados obtenidos en estos estudios evidencian una baja comprensión lectora, así como una limitación en las estrategias educativas. En este escenario, con la implementación de tutorías —de forma general, la estrategia de acción tutorial—, se mejoró la comprensión lectora, la redacción y la lectura.

Asimismo, en las investigaciones “La disminución de las brechas académicas a través de las tutorías en lectura y escritura en la educación superior”, de la Universidad de Antioquía, Colombia (Restrepo y Pérez, 2015), e “Influencia del acompañamiento familiar en la calidad de la recuperación pedagógica de los estudiantes de cuarto grado en el área de Lengua y Literatura”, desarrollada en la provincia de Guayas, Ecuador (García y Prado, 2017), participaron directivos, docentes, estudiantes y representantes en un diagnóstico que muestra dificultades de lectoescritura, redacción, ortografía, estilo, un escaso vocabulario y la falta de recursos didácticos innovadores. Luego de la implementación de tutorías, los estudiantes se sintieron menos presionados, sus encuentros reflejaron comodidad y lograron un doble aprendizaje —tanto en lo académico como en lo social

y afectivo—, todo esto generó una guía didáctica y lúdica destinada a los representantes.

En relación a lo manifestado en las investigaciones, se puede apreciar que en España, México, Colombia y Ecuador, en correspondencia a las tutorías y acompañamiento pedagógico, en ciertas instancias, se reconoce un déficit en la lectoescritura y comprensión lectora de los estudiantes. Por esto, se han planteado propuestas para que docentes o representantes legales refuercen estas habilidades, con estrategias innovadoras. De la misma manera, en algunos casos, se han implementado tutorías para profesores o entre pares, lo que ha generado beneficios para mejorar la lectoescritura e incluso las buenas relaciones entre educandos y docentes: estas acciones han cambiado la perspectiva que se tiene sobre los educadores, transformándolos de alguien ajeno a un compañero de aprendizaje.

Todas estas indagaciones se vinculan con la presente investigación, puesto que las tutorías personalizadas que se proponen en este texto intentan mejorar la lectoescritura en los estudiantes de tercer año, a través del tránsito de la teoría a la práctica y no únicamente como propuestas o guías que recojan los aspectos importantes de cada experiencia, sino con el afán de aterrizarlas en el contexto específico en el que se desenvuelve este estudio.

Ante todo, la tutoría se considera como un acto de acompañamiento personalizado con el estudiante, uno que realiza el tutor de manera comprometida, para guiar, ayudar, apoyar, reforzar, retroalimentar, motivar y enseñar, de forma más cercana, tanto en la educación presencial como virtual-*online*. Su objetivo principal es mejorar cualquier necesidad que presente cada estudiante para alcanzar su mayor potencial en el ámbito cognitivo, social y afectivo. Es por ello que el educador debe dominar el contenido a tratar, tener una actitud positiva o motivante, resolver inquietudes y emplear metodologías-estrategias favorecedoras. En cuanto a los estudiantes o tutorados, estos deben comprometerse, tener iniciativa, ser respetuosos y estar motivados por aprender. Todo ello depende del tipo de tutoría que se desee aplicar, es decir, individual, grupal o en pares, las que varían de acuerdo al número de participantes (Pérez *et al.*, 2020).

Entre las características de las tutorías personalizadas se encuentran las siguientes: propiciar expectativas positivas en el ámbito académico y personal con ayuda del docente, representantes legales y estudiantes; buena relación entre el tutor y educando en cuanto a lo personal, social y afectivo, para generar un espacio de respeto y confianza; compromiso de atención y seguimiento de manera voluntaria; el tutor coordina las actividades o talleres con la docente a cargo y con la familia; una agenda escolar o correo electrónico para la comunicación entre los involucrados; utilizar horas de proyectos para hacer tutorías; y evaluar en conjunto con los estudiantes su rendimiento o desarrollo, con ayuda de registros de sesiones, entrevistas, anecdóticos, grados de satisfacción, entre otros (Eusko Jaurlitza Gobierno Vasco Hezkuntza Saila Departamento de Educación, 2019).

Al momento de vincular las tutorías personalizadas con la lectoescritura, se debe conocer cómo esta se aprecia en el currículo. Es importante, en la Educación General Básica (EGB), reconocer los gustos literarios en relación con la edad de los estudiantes, quienes se sienten atraídos por leer o escuchar adivinanzas, retahílas, historias, relatos tradicionales, cuentos de hadas, fábulas,

mitos, leyendas y fantasías. Entre algunas de las estrategias metodológicas se encuentran: modular la voz, buena dicción, pronunciación clara; emplear recursos paralingüísticos, títeres o disfraces; utilizar onomatopeyas, frases de comienzo o término, la hora del cuento, narración de cuentos, encuentro con el escritor, le cuento a mi familia, animadores de lectura, entre otras (Ministerio de Educación, 2019). En cuanto a la escritura, algunas de las alternativas para mejorarla son: letras de lija, alfabeto móvil, tablas clasificadas, caja de sonidos, máquina de palabras, bandeja de arena, lee/construye/escribe y juegos de palabras con sonidos (Ruiz, 2019).

De esta manera se fundamentan las razones para implementar tutorías personalizadas que ayuden a reforzar o nivelar los contenidos, con actividades innovadoras que permitan a los estudiantes alcanzar su aprendizaje en cuanto a la lectoescritura. Además, para desarrollar esta habilidad se debe considerar: la edad de los estudiantes, sus necesidades y la disposición o motivación que demuestren para aprender. Igualmente, tanto el docente como el educando deben crear un buen ambiente de trabajo con una relación cómoda, para que el alumno tenga la confianza plena para expresar sus ideas, sus inquietudes y disipar sus dudas, ya sea en la adecuada pronunciación o entonación y escritura.

## **Materiales y métodos**

En el proceso de la investigación se considera el paradigma sociocrítico que permite que todos los sujetos involucrados reflexionen sobre las necesidades que presentan, con un minucioso análisis, de acuerdo a la teoría y sus prácticas en la educación y priorizando lo más importante, en relación a sus intereses, para buscar soluciones y transformar la realidad en beneficio de todos (Alvarado y García, 2008). También, se recurrió al enfoque cualitativo que valora la información que los individuos pueden aportar para comprender la situación en la que se encuentran y dar un significado coherente a sus palabras. Con el objetivo de obtener esta información, el indagador debe estar en contacto directo con los sujetos que son parte de la investigación (Penalva *et al.*, 2015).

La investigación-acción participativa (IAP) fue el método principal que guió el desarrollo investigativo, por medio de sus cuatro etapas: detectar el problema de investigación, formular un plan, implementarlo y evaluar los resultados (Hernández *et al.*, 2014).

El punto central del estudio lo constituyen los veinte y siete estudiantes del tercer año de EGB, sección matutina, de la Unidad Educativa Daniel Muñoz Serrano. Es necesario mencionar que se trabajó con esa población, porque al implementar tutorías personalizadas se debe atender a cada estudiante, en este escenario, al aumentar el número de participantes, si bien se lograría ayudar, se disminuiría la eficiencia, además, este estudio de caso incluía a todos los educandos que correspondían a este grado. El área de estudio en la que se trabajó fue la de Lengua y Literatura, específicamente en la lectoescritura. Las variables con las que contaba esta investigación consistían en la independiente, que es el método del docente, y la dependiente, que es la lectoescritura. La hipótesis que se ha planteado es la siguiente: las tutorías personalizadas mejorarán la lectoescritura de los estudiantes del tercer año de la Unidad Educativa Daniel

Muñoz Serrano, en la asignatura de Lengua y literatura. La misma se comprobará en el transcurso de esta investigación.

Igualmente, el método exploratorio permitió conocer la realidad que se deseaba estudiar, a través de la aplicación de una entrevista estructurada y el instrumento de preguntas mixtas a la docente guía; también se usó la técnica de análisis del desempeño, con el instrumento de rúbrica de evaluación de lectoescritura que se entregó a los veinte y siete estudiantes. La revisión de los cuadernos de trabajo y la observación participante ayudó a constatar las deficiencias más notorias que presentaban los estudiantes en la lectoescritura. Es por ello que el método no probabilístico se vinculó con lo anterior, porque selecciona a los sujetos de la población bajo unas características específicas, en este caso las dificultades en la lectoescritura. Esta selección se desarrolló con ayuda del tipo de muestra intencional o de conveniencia, porque esta busca muestras que cumplan con los intereses del investigador y la selección de sujetos se hace intencionalmente, con convocatorias abiertas en las que se participa voluntariamente (Hernández y Carpio, 2019).

También, se empleó el método teórico para la indagación, análisis, síntesis y reflexión de todos los aportes de los diferentes autores dentro de la temática investigada. Es por ello que se partió desde lo general hasta llegar a lo particular (método deductivo-inductivo), reconociendo los antecedentes de un contexto internacional, hasta llegar al nacional, sobre investigaciones referentes al tema. Se incluyeron la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el Currículo Ecuatoriano y estudios sobre tutorías personalizadas y vinculación con la lectoescritura.

Además, el método lógico estableció la estructura que se siguió para alcanzar el objetivo planteado, por lo que se apoyó en la técnica de planificación con una tabla de doble entrada que consta de los siguientes indicadores: actividades, recursos, responsables-aliados estratégicos y resultados, esto ayudó a organizar las tareas que se realizaron con los estudiantes. Asimismo, se estableció un cronograma que fue socializado con los representantes legales y docente a cargo, para especificar los días y horas que tenían disponibles los estudiantes.

Finalmente, se aplicó el método analógico al realizar una comparación entre los resultados obtenidos de la valoración inicial con los de la evaluación final, esta última por medio de un análisis del desempeño, a través de la rúbrica de lectoescritura, la técnica de la entrevista estructurada, el instrumento de preguntas mixtas a la docente guía y la técnica de la encuesta con el instrumento de preguntas mixtas a los representantes legales, luego de haber implementado las tutorías personalizadas, durante un mes con dos semanas, para valorar los resultados obtenidos y poder afianzar la investigación y sus conclusiones. Esto cumple con la última fase de la investigación-acción participativa. Es necesario mencionar que todos los instrumentos seleccionados para el diagnóstico y evaluación fueron empleados para obtener información, corroborar y apoyar los planteamientos expuestos en relación a todos los sujetos involucrados y poseer una visión más amplia, para apoyar la investigación y, a su vez, establecer el estado actual y cómo han influido las tutorías en el proceso de potenciación de la lectoescritura de los estudiantes.

## Resultados y discusión

En relación a la primera fase de la IAP, que es detectar el problema de investigación, se aplicaron los instrumentos antes mencionados a los veinte y siete estudiantes y a la tutora profesional en la segunda semana de mayo, los resultados obtenidos se mostrarán en una tabla comparativa (Tabla 1) con los siguientes elementos: evaluación de lectoescritura, entrevista a la docente y observación participante. Es necesario mencionar que para mantener en el anonimato la identidad de los estudiantes, se optó por utilizar letras.

**Tabla 1**  
Información de los instrumentos de la fase de diagnóstico

<b>Evaluación de lectoescritura</b>	<b>Entrevista a la docente</b>	<b>Observación participante</b>
A: 9 (desempeño alto) B: 6,3 (desempeño básico) C: 8 (desempeño alto) D: 7,6 (desempeño básico) E: 9 (desempeño alto) F: 8,5 (desempeño alto) G: 6 (desempeño básico) H: 4 (desempeño bajo) I: 9 (desempeño alto) J: 7 (desempeño básico) K: 8,1 (desempeño alto) L: 5,6 (desempeño bajo) M: 7,6 (desempeño básico) N: 3,5 (desempeño bajo) Ñ: 7,5 (desempeño básico) O: 8,8 (desempeño alto) P: 2,8 (desempeño bajo) Q: 8,8 (desempeño alto) R: 4,1 (desempeño bajo) S: 7,5 (desempeño básico) T: 7,5 (desempeño básico) U: 8,8 (desempeño alto) V: 8,6 (desempeño alto) W: 4,1 (desempeño bajo) X: 7,8 (desempeño básico) Y: 4,8 (desempeño bajo) Z: 9 (desempeño alto)	El nivel de lectoescritura de los estudiantes es básico.  Los problemas que ha identificado en sus estudiantes, en la lectoescritura, incluyen la falta de comprensión lectora, bajo desarrollo intelectual, confusión en letras similares — p, b, d, etc. — y falta de fluidez.  Los inconvenientes en la lectoescritura se deben al nivel educativo de los padres, nivel cognitivo del estudiante, sobreprotección y problemas familiares.  Algunas formas de ayudar a mejorar la lectoescritura son: aplicar fichas de refuerzo; dinamizar programas de lectoescritura, dentro y fuera del aula; promover campañas de libro leído, pero según el nivel de cada estudiante; y ferias de lectura.	La mayoría de los estudiantes tiene dificultades para reconocer las palabras y sílabas.  Algunos estudiantes tienen inconvenientes para reconocer, pronunciar y escribir la mayoría de las consonantes y vocales.  Casi la mitad de estudiantes escribe sin respetar el espaciado, tamaño y forma de fonemas en las diferentes actividades.  Solo pocos estudiantes tiene una excelente lectura, algunos leen de forma silábica y casi la mitad no pueden leer.

Fuente: elaboración propia

En la tabla comparativa se puede apreciar que once estudiantes se encuentran en un desempeño alto, nueve en uno básico y siete en uno bajo. Además, se concuerda con la docente, quien reconoce, de forma general, que el nivel de lectoescritura de su grado es básico, pues, entre otras cosas, aún confunden

las letras, lo que conlleva a una baja fluidez y comprensión lectora. Durante la observación participante, casi la mitad de estudiantes tuvo dificultades para escribir y pronunciar correctamente, distinguir las sílabas, consonantes y vocales, mientras el resto de los educandos sí reconoció el abecedario, pero tenían inconvenientes al momento de formar algunas sílabas.

Los estudiantes, al encontrarse en tercer año de educación básica, ya deberían haber adquirido los aprendizajes imprescindibles de lectoescritura, pero es evidente, en la Tabla 1, que casi la mitad presentaba dificultades debido a la falta de seguimiento en las tareas, en otros casos, por carencias de conocimiento y, en la mayoría, porque dicho aprendizaje no fue consolidado. Todo esto es evidente en el desarrollo de sus actividades en el aula y constituye un impedimento para desenvolverse de forma autónoma en las diferentes sesiones de clase.

La segunda y tercera fase de la IAP, la formulación de un plan y su implementación, se llevó a cabo desde la tercera semana del mes de mayo hasta finalizar junio del año lectivo 2021-2022. En este contexto, se estableció una planificación general, cuyo objetivo fue mejorar los procesos de lectoescritura en estudiantes del tercer año de EGB de la Unidad Educativa Daniel Muñoz Serrano, mediante la implementación de tutorías personalizadas que atendieran la necesidad de adquirir los aprendizajes básicos e imprescindibles en la asignatura de Lengua y Literatura. Las actividades en las tutorías se detallan a continuación.

### *Actividad 1*

Usar harina para trazar las vocales y consonantes en mayúscula y minúscula, y, a la vez, pronunciar palabras con la letra que se está trazando. Los materiales necesarios son: harina, cartulina, marcadores y pizarrón.



**Figura 1.**

Vocales y consonantes

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 2*

Formar el abecedario en mayúscula y minúscula usando granos. Después, reutilizar las palabras mencionadas en el ejercicio anterior para crear sílabas. Los materiales necesarios son granos —como maíz, poroto, habas, frejol y lenteja—, marcadores y pizarrón.



**Figura 2.**  
Abecedario

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 3

Rellenar cada una de las letras del abecedario, mayúscula y minúscula, con plastilina, mientras se escuchan varias canciones del abecedario. Los materiales incluyen plastilina, hoja con las letras del abecedario y parlante.



**Figura 3.**

Abecedario en mayúscula y minúscula

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 4

Escuchar e identificar algunas letras del abecedario colocando fichas o granos, de acuerdo con la modalidad del juego del bingo. Los materiales utilizados son tarjetas de bingo de seis por seis, marcadores, pizarra, bolsa y fichas con letras del abecedario.



**Figura 4.**

Bingo del abecedario

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 5

Descubrir letras del abecedario con los ojos cubiertos. Para ello, un estudiante se cubre los ojos y usa su dedo índice para repasar el contorno de las letras que se han escrito con textura, mientras otro estudiante pregunta de qué letra se trata y viceversa. Los materiales necesarios son un abecedario de plastilina (puede ser el elaborado en la actividad tres) y vendas.



**Figura 5.**

Letras a ciegas

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 6

Hacer un comecocos para formar palabras con las sílabas *ba*, *be*, *bi*, *bo* y *bu*. Después, un estudiante menciona un número, para mover el comecocos y elegir una sílaba. Según la sílaba asignada debe decir una palabra que ambos estudiantes escribirán juntos en sus hojas de dictado. Los materiales necesarios son hojas de papel, pinturas, marcadores y fichas de dictado.



**Figura 6.**

Sílabas con la letra *b*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 7

Escribir con un marcador en la palma de la mano la letra *c* y en cada dedo, las vocales. En los dedos de la otra mano, escribir una palabra y hacer un dibujo relacionado con las sílabas que se forman al concordar los dedos con los de las vocales que están escritas en la mano contraria. Al finalizar, se escuchan algunas palabras que tiene las sílabas *ca*, *ce*, *ci*, *co* y *cu*, y, según se identifiquen, aplaudir. Se requieren marcadores.



**Figura 7.**

Sílabas *ca, ce, ci, co* y *cu*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 8*

Escribir las sílabas *da, de, di, do* y *du* en cada lado de un dado y, en parejas, lanzarlo para elegir una sílaba con la que escribir, en una hoja de dictado, palabras que empiecen o contengan dicha sílaba. Se necesitan dados y marcadores.



**Figura 8.**

Sílabas con la letra *d*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 9*

Recortar las diferentes letras que se encuentran en una hoja, colocar lo recortado sobre el pupitre o en un vaso. Seguidamente, se deben formar palabras que contengan las sílabas *fa, fe, fi, fo* y *fu*. Luego, pegar las palabras en una hoja que tiene cajones para cada letra. También se deben pintar las sílabas antes mencionadas en las palabras que se han formado. Los materiales necesarios son hojas con letras recortables y hojas con columnas para pegar las palabras que se formen, tijera, goma y pinturas.



**Figura 9.**

Sílabas con la letra *f*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 10*

Recortar tarjetas de imágenes y palabras que incluyan las sílabas *ga*, *ge*, *gi*, *go* y *gu*. Luego, voltearlas para que, en parejas, se encuentren pares, es decir, imagen y palabra. Finalmente, en cada cuaderno se pegan la imagen y palabra, y se escribe una palabra diferente que contenga las sílabas mencionadas.



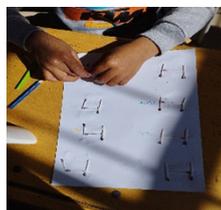
**Figura 10.**

Sílabas con la letra *g*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 11*

Descubrir las palabras que empiezan con *h*. En un cuaderno formar la letra *h* con fósforos y escribir una palabra con lápices de colores. Los materiales requeridos son fósforos, goma y lápices de colores.



**Figura 11.**

Sílabas *ha*, *he*, *hi*, *ho* y *hu*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 12

Pegar palabras que contengan *ja, je, ji, jo* y *ju* sobre dibujos que se relacionen con cada una de estas sílabas. Después, escuchar palabras que contienen estas sílabas y escribirlas en cada dibujo. Finalmente, en parejas, jugar con las imágenes de los objetos, por ejemplo, se puede dar *jugo* de palabras que empiecen con *ju*. Se necesitan imágenes de palabras que contengan las sílabas mencionadas.



**Figura 12.**

Sílabas con la letra *j*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 13

Colorear las sílabas *ka, ke, ki, ko* y *ku* con diferentes pinturas. Después, hacer una mariposa con *foami* y, en cada ala, pegar palabras con dichas sílabas. Los materiales requeridos son una lámina de dibujo, palabras, *foami*, goma y pinturas.



**Figura 13.**

Sílabas con la letra *k*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 14

Observar imágenes y, en los recuadros vacíos, completar la palabra usando las sílabas *la, le, li, lo* y *lu*. Después, recortar el dibujo y las sílabas, para tratar de formar las palabras en relación con las imágenes. Finalmente, se pega cada palabra e ilustración en un cuaderno de líneas. Se requiere una lámina con imágenes y palabras, tijera y goma.



**Figura 14.**

Sílabas con la letra *l*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 15*

Formar las sílabas *ma*, *me*, *mi*, *mo* y *mu* con limpiapiipas y construir palabras que empiecen con dichas sílabas usando el mismo material.



**Figura 15.**

Sílabas con la letra *m*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 16*

Construir helados de papel y, en cada copa, escribir, por medio de un dictado, palabras que contengan las sílabas *na*, *ne*, *ni*, *no* y *nu*. Finalmente, simular que se come un helado y mencionar una palabra que se recuerde.



**Figura 16.**

Sílabas con la letra *n*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 17*

En una pecera, colocar ilustraciones de peces que contengan las sílabas *pa*, *pe*, *pi*, *po* y *pu*. Después, en parejas, se debe meter la mano para sacar un pez. Seguidamente, se debe mencionar una palabra según la sílaba que se vea en el pez. Para finalizar, escribir la palabra dicha en cada pez.



**Figura 17.**

Sílabas con la letra *p*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 18*

Jugar en parejas al ahorcado con palabras que contienen las sílabas *que* y *qui*. Se entregarán palabras y, por turnos, se deberá descubrir cada término.



**Figura 18.**

Sílabas con *que* y *qui*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 19*

Jugar con un laberinto que contenga imágenes y palabras con las sílabas *ra*, *re*, *ri*, *ro* y *ru*. Cada vez que el dado muestre un número, se debe avanzar mientras se hace sonar la *r* hasta llegar a la casilla, como el motor de un carro. Al llegar, se deberá escribir una palabra que empiece con dicha sílaba.



**Figura 19.**

Sílabas con la letra *r*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 20

En una hoja de papel, recortar una letra *s*, en forma de serpiente, y recortar también el resto de consonantes y vocales. Se escucharán palabras, los participantes levantarán la serpiente y la juntarán con la vocal que corresponda, de acuerdo a la palabra que escuchen. Posterior a ello, van a colocar las vocales y consonantes al frente de la serpiente y, así, escribir palabras. Se necesita una lámina con las letras del abecedario y la *s* en forma de serpiente y una tijera.



**Figura 20.**

Sílabas *sa, se, si, so* y *su*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 21

Jugar a tres en raya en parejas. En esta versión del juego, se deben colocar las sílabas *ta, te, ti, to* y *tu*. Para ganar, se debe escribir la misma sílaba en diagonal, horizontal o vertical. A la vez, los participantes deben formar palabras con dichas sílabas. Los materiales necesarios son una hoja con el tablero de tres en raya y un lápiz.



**Figura 21.**

Sílabas con la letra *t*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 22

Se recorta una vaca y, detrás de ella, se pegan cinco hilos donde se colocarán las sílabas *va, ve, vi, vo* y *vu*. Después, se escribirán palabras que tengan dichas sílabas, estas se pegarán en los hilos que correspondan y se convertirán en palabras colgantes. Los materiales requeridos son una lámina con la ilustración de una vaca, hilos, goma, rectángulos para las palabras, lápiz y pinturas.



**Figura 22.**

Sílabas con la letra *v*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 23*

Se configurará el aula en cuatro filas. El juego empieza con quienes se encuentran al final de cada fila, estos alumnos tienen una lista de palabras que deben escribir, letra por letra, en la espalda del compañero que está al frente suyo; este, a su vez, debe escribir la palabra en la espalda del siguiente compañero de su fila y así se continúa hasta llegar al primer educando de la fila, quien deberá escribir la palabra en la pizarra. El equipo que escriba más palabras correctamente gana.



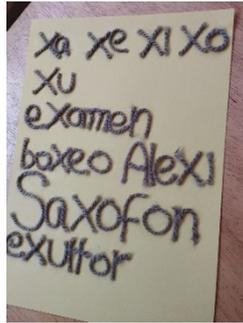
**Figura 23.**

Sílabas *wa, we, wi, wo* y *wu*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 24*

Formar las sílabas *xa, xe, xi, xo* y *xu* con ayuda de hilos. Luego, escribir palabras usando con cada una de estas sílabas y utilizando solo hilo.



**Figura 24.**

Sílabas con la letra *x*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 25*

Construir, con paletas, resorteras en forma de y. Luego, en cada paleta, escribir palabras con *ya, ye, yi, yo* y *yu* hasta rellenar la resortera. Los materiales necesarios son paletas, silicona, elástico y marcadores.



**Figura 25.**

Sílabas con la letra *y*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 26*

Recortar un zorro ilustrado en una hoja de papel, después, pegarlo sobre una cartulina y, a su alrededor, pegar cinco tapas con las sílabas *za, ze, zi, zo* y **zu**. Finalmente, los participantes deberán escribir palabras que empiecen con las sílabas propuestas. Los materiales requeridos son tapas de botella, lámina con la ilustración de un zorro, goma, tijera, pinturas y lápiz.



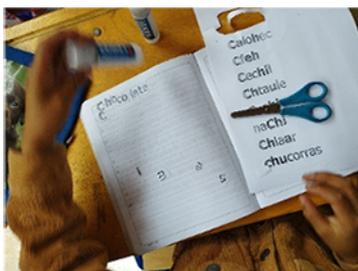
**Figura 26.**

Sílabas con la letra z

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 27

Se entregará una lista de palabras, cuyas letras están desordenadas. Los participantes deberán recortar cada una de las letras, para ordenarlas y descubrir las palabras ocultas. Estas contienen las sílabas *cha*, *che*, *chi*, *cho* y *chu*. Luego, deberán pegar en su cuaderno las palabras descubiertas. Los materiales requeridos son láminas de palabras, tijeras, goma y cuaderno.



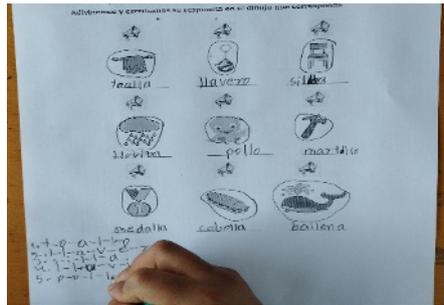
**Figura 27.**

Sílabas con la letra ch

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### Actividad 28

Por medio de adivinanzas se identificará la palabra que nombra una imagen y, luego, se escribirá la respuesta, dichas respuestas contienen palabras con *lla*, *lle*, *lli*, *llo* y *llu*. También, se escribirán oraciones con cada una de las palabras.



**Figura 28.**

Sílabas con la letra *ll*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

### *Actividad 29*

Hacer una gorra con ayuda de un molde de papel y decorarlo con palabras que contengan las sílabas *rra*, *rre*, *rrí*, *rró* y *rru*.



**Figura 29.**

Sílabas con la letra *rr*

Fuente: elaboración propia [fotografía]

Todas las actividades y recursos utilizados dentro de las tutorías personalizadas estaban acorde al presupuesto de los representantes legales y a la edad de los estudiantes y sus intereses, esto para captar su atención. El objetivo de las diferentes actividades era, en algunos casos, nivelar conocimientos sobre el abecedario, en otros, sobre las sílabas y, en todos los estudiantes, aprender la construcción de palabras. Es necesario mencionar que se utilizaron fichas con actividades variadas, para que fueran realizadas en su casa, con el apoyo de los representantes legales y con el fin de afianzar lo visto en las tutorías personalizadas.

En cuanto a la última fase de la IAP, que es evaluación de resultados, en la primera semana de julio, se aplicó una rúbrica de lectoescritura a los veinte y siete estudiantes, una entrevista a la docente y una encuesta a los veinte y siete representantes legales. La mismas que se detallan a continuación en la Tabla 2.

**Tabla 2.**  
Información de los instrumentos de la fase de evaluación

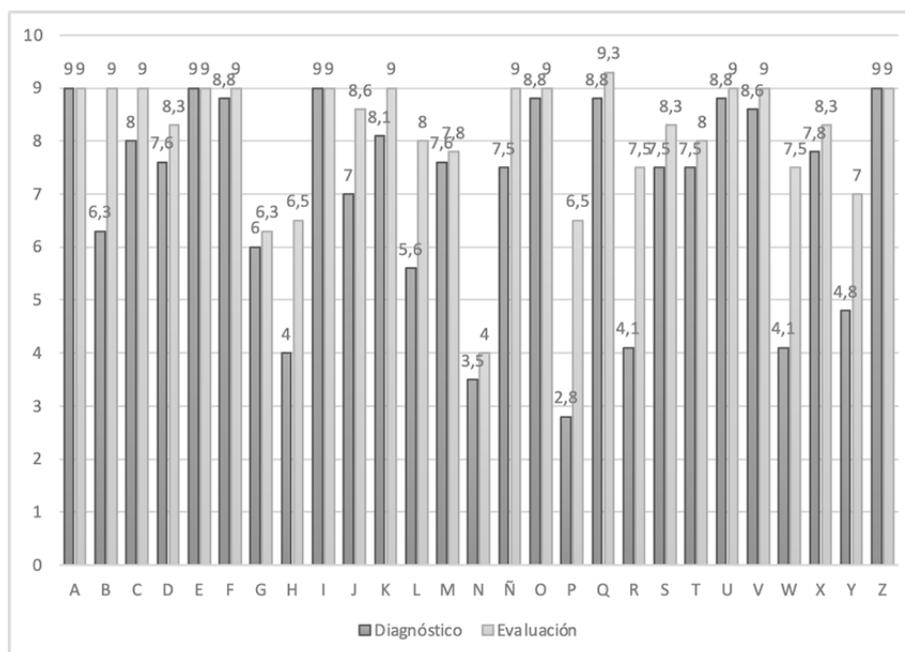
Evaluación de lectoescritura	Entrevista a la docente	Encuesta a los representantes legales
<p>A: 9 (desempeño alto)                      B: 9 (desempeño alto)                      C: 9 (desempeño alto)                      D: 8,3 (desempeño básico)                      E: 9 (desempeño alto)                      F: 9 (desempeño alto)                      G: 6,3 (desempeño básico)                      H: 6,5 (desempeño básico)                      I: 9 (desempeño alto)                      J: 8,6 (desempeño básico)                      K: 9 (desempeño alto)                      L: 8 (desempeño alto)                      M: 6,8 (desempeño básico)                      N: 4 (desempeño bajo)                      Ñ: 9 (desempeño alto)                      O: 8,6 (desempeño alto)                      P: 6,5 (desempeño básico)                      Q: 9,3 (desempeño alto)                      R: 7,5 (desempeño básico)                      S: 8,3 (desempeño alto)                      T: 8 (desempeño alto)                      U: 9 (desempeño alto)                      V: 9 (desempeño alto)                      W: 7,5 (desempeño básico)                      X: 8,3 (desempeño alto)                      Y: 7 (desempeño básico)                      Z: 9 (desempeño alto)</p>	<p>El nivel de lectoescritura, de forma general, es alto, porque las tutorías personalizadas han permitido que los estudiantes alcancen el nivel de conocimiento deseado.</p> <p>Las actividades, juegos, materiales y estrategias usados dentro de las tutorías personalizadas eran variados y emplearon diversos materiales para cada día: granos, papel, plastilina, piedras, harina, entre otros. Estos llamaron la atención y generaron interés en los estudiantes, por lo que aprendieron más rápido. Se notó el cambio en las destrezas relacionadas a la lectoescritura.</p> <p>También, el proceso se considera novedoso, porque al aplicar una atención personalizada se contribuyó a superar, en la mayoría de casos, las dificultades en la lectoescritura. El ser atendidos de forma individual y empleando diversos materiales repercutió en el aprendizaje.</p> <p>Las tutorías personalizadas deberían ser implementadas en todos los grados, porque existen estudiantes con problemas de lectoescritura y, al contar con dicha ayuda, las dificultades se superaron de manera más rápida.</p> <p>Las tutorías personalizadas han sido un apoyo para la docente, lo que ha ayudado a que los estudiantes no retrocedan. Otros docentes intentan aplicar un aprendizaje personalizado, pero no es posible, por el gran número de estudiantes, por ello se opta por implementar el proceso una vez, durante el parcial.</p>	<p>Los veinte y siete representantes consideran que las actividades, lecturas y materiales dentro de las tutorías personalizadas estaban acorde a la edad de los estudiantes y que tenían relación con lo que cada educando necesitaba nivelar o reforzar. Además, afirman que despertaron el interés, que eran variadas, no repetitivas y novedosas para mejorar la lectoescritura.</p> <p>Asimismo, consideran que eran diferentes a lo propuesto por los demás docentes, porque se usaban recursos del ambiente, juegos e ideas nuevas que reforzaba el lenguaje. También agregan que el ambiente era creativo y que se notaba el cariño por todos los participantes.</p> <p>Igualmente, reconocen que las actividades ayudaron a mejorar la lectoescritura de los estudiantes, porque en los casos en los que no reconocían o escribían las consonantes, vocales, sílabas, palabras o en los que no se leía de manera fluida, aprendieron más sílabas y actualmente saben el abecedario, construyen palabras e incluso oraciones y, en ciertos casos, han mejorado su lectura.</p> <p>Finalmente, no hay sugerencias para mejorar las tutorías personalizadas, pero si plantean que se debe incrementar el apoyo de los representantes legales en casa.</p>

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 se puede observar que existen diecisiete estudiantes con desempeño alto, nueve ubicados en un desempeño básico y uno en el desempeño bajo. Esto ayuda a constatar que el desempeño bajo ha disminuido, que ha subido el desempeño básico y, en ciertos casos, el desempeño alto. A esto se suma que tanto la docente como los representantes legales consideran que las tutorías personalizadas con las actividades implementadas estaban de acuerdo a la edad de los estudiantes y a lo que se necesitaba nivelar. Igualmente, consideran que las actividades que despertaron el interés de los estudiantes y ayudaron a superar, en la gran mayoría de los casos, las dificultades de lectoescritura, ya sea para reconocer las letras del abecedario; formar sílabas, palabras y oraciones; o en la pronunciación y fluidez de las lecturas.

Las tutorías personalizadas ayudaron a la mayoría de educandos a aprender, consolidar y reforzar su nivel de lectoescritura, esto de acuerdo con las necesidades que presentaban cada uno de ellos. Es muy notorio que se ha logrado un gran avance con los estudiantes que desconocían la formación de palabras e incluso cómo reconocer las sílabas o el abecedario. Todo esto es evidente no solo con la implementación del instrumento, sino que se observa en los alumnos que realizan sus tareas de lectoescritura de forma independiente. Sin embargo, cabe mencionar que, en ciertos instantes, la ayuda del docente es necesaria, aunque ya no de manera constante. Todo esto es resultado del apoyo de los representantes legales y, sobre todo, de la motivación y dedicación de los estudiantes por disminuir sus brechas de lectoescritura.

En el siguiente gráfico (Figura 30) se comparan: los resultados obtenidos en el diagnóstico de la rúbrica aplicada a los veinte y siete estudiantes, y la evaluación realizada luego de la implementación de tutorías personalizadas para mejorar la lectoescritura. Es necesario mencionar que la columna de la parte izquierda, que va desde el cero al diez, representa: desempeño bajo (0-5), desempeño básico (6-7), desempeño alto (8-9) y desempeño superior (10). También, las diferentes letras corresponden a los estudiantes y por cada letra se puede observar su rendimiento en la lectoescritura antes y después de las tutorías.



**Figura 30.**

Comparación de la rúbrica del diagnóstico y evaluación de la lectoescritura

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 se puede apreciar que existen cuatro estudiantes que no han demostrado mejoría en su lectoescritura, puesto que esta se mantiene el mismo puntaje en las dos evaluaciones. También, se reconoce que existen catorce educandos que han logrado potenciar la mayoría de letras del abecedario, las sílabas y formación de palabras. Finalmente, se observa que nueve estudiantes han aumentado considerablemente su nivelación en la lectoescritura, es decir, reconocen las letras del abecedario, identifican las sílabas y, en su minoría, escriben palabras, pero con un dictado en forma silábica.

Las tutorías personalizadas desarrolladas en esta investigación han apoyado a los estudiantes durante la nivelación de sus conocimientos y el mejoramiento de las destrezas de lectoescritura inicial, como se ha podido constatar en los resultados de diagnóstico y evaluación. Todo esto guardó una estrecha relación con lo que manifiesta el Ministerio de Educación del Ecuador (2017a), en los estándares de calidad educativa y en relación a apoyar, orientar y disminuir las brechas o dificultades que presenten los educandos. Ocurre igual con lo que expresan Artagaveytia (2016) y Pérez *et al.* (2020) sobre el apoyo primordial del educador a cada estudiante, para dominar los aprendizajes requeridos con la variedad de las actividades dentro de las tutorías.

Por otro lado, podría señalarse, como una limitación, que no se enriquecieron las tutorías con herramientas tecnológicas para que fueran utilizadas por los estudiantes y, en su lugar, simplemente se trabajó con material concreto. Esto abre paso a futuras investigaciones para conocer la influencia que tienen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en este proceso. Finalmente, uno de los hallazgos es que, al atender las necesidades de lectoescritura de cada estudiante, se contribuyó a brindar una educación inclusiva como lo que expresa la Unesco (2020b); también, se observó que los educandos que tenían un mayor dominio

de la lectoescritura apoyaron a sus compañeros y que trabajar con recursos de acuerdo al interés de los estudiantes los motivó y cautivó su atención.

La parte innovadora, además de las tutorías personalizadas como manera de intensificar lo que establece el Artículo 208 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2017b) —que en la mayoría de casos no es puesto en práctica en las instituciones educativas—, fue emplear los materiales propios del medio y trabajar con actividades variadas-lúdicas que despertaran el interés de los educandos, esto permitió alcanzar una educación de calidad. Todos estos aspectos diferencian lo propuesto en esta investigación de lo que ocurren en la estrategia tradicional, como es el uso de planas enteras de vocales, consonantes, sílabas y palabras, con la intención de nivelar o reforzar la lectoescritura de los estudiantes. Además, todo lo propuesto guarda concordancia con lo que menciona Castro y Arriagada (2019) con respecto a que la innovación educativa es incorporar, modificar y transformar una situación problemática, para crear cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Conclusiones

Los problemas de lectoescritura en Lengua y Literatura y, de manera general, en las demás asignaturas se han debido a varios factores, entre ellos, la pandemia, pues, durante dos años, los estudiantes no asistían regularmente a clases virtuales o tenían dificultad para acoplarse a las mismas, por lo que la mayoría de actividades las realizaban sus representantes legales, entre otros factores a considerar. Finalmente, al regresar a las clases presenciales existían muchos vacíos o aprendizajes que no fueron reforzados o adquiridos en su totalidad, como ocurre con el que compete a esta investigación que se relaciona con las dificultades que se presentaban en los aprendizajes básicos e imprescindibles de la lectoescritura.

Dentro de las tutorías personalizadas se emplearon diferentes materiales que estaban al alcance de los estudiantes, en su medio ambiente, y elementos que ellos utilizaban para jugar, lo que permitió una relación más directa con su aprendizaje. Igualmente, al trabajar con veinte y siete educandos se intentó contribuir a nivelar su lectoescritura, pero reconociendo lo que cada alumno necesitaba, es decir: en ciertos estudiantes, las vocales; en otros, las consonantes; en algunos, las sílabas; y así sucesivamente. Es necesario mencionar que los educandos se sentían interesados y curiosos por saber qué iban a realizar con el material que se les había solicitado o por la actividad que estaba planificada para cada día. De esta forma, se constató el entusiasmo que mostraban durante las tutorías personalizadas.

El mayor logro de las tutorías personalizadas fue ayudar a algunos estudiantes a leer —aunque fuera de manera silábica— y a reconocer su escritura y pronunciación. En otros casos, se destacó el refuerzo de las sílabas o palabras que no podían recordar y, de forma no intencional, la corrección de la confusión entre las letras *b, d, p, q, j, g*, entre otras, con ayuda del material empleado y las actividades que se realizaron.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Artagaveytia, L. (2016). *Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías*. Unicef Uruguay. [https://bibliotecaunicef.uy/doc\\_num.php?explnum\\_id=153](https://bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=153)
- Castro, C. G. y Arriagada, M. C. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 103-122. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.005>
- Eusko Jaurlaritza Gobierno Vasco Hezkuntza Saila Departamento de Educación. (2019). *Actuaciones y estrategias metodológicas inclusivas*. [Archivo PDF]. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Actuaciones\\_y\\_estrategias\\_inclusivas\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Actuaciones_y_estrategias_inclusivas_c.pdf)
- García, M. y Prado, P. (2017). *Influencia del acompañamiento familiar en la calidad de la recuperación pedagógica de los estudiantes de cuarto grado en el área de lengua y literatura de la escuela fiscal de educación básica "Francisco García Avilés" zona 8, distrito 09d08, provincia Guayas, cantón Guayaquil, parroquia Tarqui, período 2015-2016. Diseño de una guía didáctica con enfoque de destrezas con criterio de desempeño* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/24945/1/BFILO-PD-LP1-17-294A.pdf>
- Hernández, C. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Luna Pérez, M. y Colunga Santos, S. (2015). Enfoque de competencias de la comprensión lectora y acción tutorial en la educación. *Transformación*, 11(2), 99-109. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1522>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017a). *Manual para la implementación y evaluación de los Estándares de Calidad Educativa*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017b). *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/11/guia-metodologica-para-desarrollar-el-gusto-por-la-lectura.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *Análisis curricular, Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Ecuador*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id>

=p::usmarcdef\_0000373963&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\_import\_68725f99-785f-4c77-bf66-b17170fa9ad8%3F\_%3D373963spa.pdf&updateUrl=updateUrl7702&ark=/ark:/48223/pf0000373963/PDF/373963spa.pdf.multi&fullScreen=true&locale=es#%5B%7B%22num%22%3A18%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22FitH%22%7D%2C%792%5D

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. Unesco. [https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR\\_2020-Summary-ES-v8.pdf](https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf)
- Penalva, C.; Alaminos, A.; Francés, F. y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Pydlos. [https://www.researchgate.net/publication/281556552\\_La\\_investigacion\\_cualitativa\\_tecnicas\\_de\\_investigacion\\_y\\_analisis\\_con\\_Atlas.ti](https://www.researchgate.net/publication/281556552_La_investigacion_cualitativa_tecnicas_de_investigacion_y_analisis_con_Atlas.ti)
- Pérez Serrano, M. J.; Rodríguez Pallares, M. y González Alonso, M. Y. (2020). Utilidad de las tutorías académicas en la universidad. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(1), 57-74. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(1\).57-74](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(1).57-74)
- Restrepo, S. y Pérez, K. (2015). *La disminución de las brechas académicas a través de las tutorías en lectura y escritura en la educación superior* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Antioquia de Colombia. [http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/21167/1/PerezKevin\\_2015\\_TutoriaLecturaEscritura.pdf](http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/21167/1/PerezKevin_2015_TutoriaLecturaEscritura.pdf)
- Ruiz, K. (2019). *Guía para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en niños de 6 años con el método Montessori*. <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/17961/GU%C3%8DA%20CRUIZ%20SALINAS%20KELLY%20YANET.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de una tutoría entre parejas. *Revista Latinoamericana de psicología*, 47(2), 75-85. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0120053415000023?token=BFDD55B3169237BA2D2499DFC841D29004B06F8992B4C911CF324F86127B89753D67FB189809CC5A64BDB7232FC9756&originRegion=us-east-1&originCreation=20211208231537>

## Percepción docente sobre la pedagogía hospitalaria en Cuenca, fortalezas y obstáculos en base a una investigación de redes semánticas

### Teacher Perception of Hospital Pedagogy in Cuenca, Strengths and Obstacles Based on a Semantic Networks Research

Quichimbo Rosas, Adriana; Calle Suárez, Carlos

 **Adriana Quichimbo Rosas**

adrianaquichimbo@yahoo.com

Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador

 **Carlos Calle Suárez** carlosandresky@gmail.com

Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador

#### Runae

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

ISSN: 2550-6846

ISSN-e: 2550-6854

Periodicidad: Semestral

núm. 8, 2023

runae@unae.edu.ec

Recepción: 03/08/22

Aprobación: 28/11/22

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/676/6763666004/>



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

**Resumen:** El objetivo de la presente investigación es determinar el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre la pedagogía hospitalaria, sus fortalezas y limitaciones. Se tomó como referencia a organismos internacionales como la Unesco, Hope y Redlaced, y también a investigadores como Mourik, quien caracteriza el perfil y competencias del docente hospitalario. La investigación se realizó a través de un estudio exploratorio con una población de 2749 docentes del Distrito 01D01 Cuenca-Sur y una muestra de 121 maestros. Con respecto a las técnicas de recolección de datos, se aplicó una encuesta y redes semánticas naturales. Con base en estos datos, se concluyó que el profesorado posee una noción básica sobre pedagogía hospitalaria —ya que la relacionan con el ámbito social y de ayuda—, esta, sin embargo, deja de lado lo académico; además, cabe mencionar que desconocen las fortalezas de la pedagogía hospitalaria. Finalmente, se pudo determinar que el tiempo es el principal obstáculo que impide conocer sobre este tema.

**Palabras clave:** pedagogía hospitalaria, aulas hospitalarias, percepción docente, red semántica.

**Abstract:** This research objective is to determine teacher's knowledge level about hospital pedagogy and its strengths, and limitations. The international organisms taken as reference are Unesco, Hope and Redlaced, also, researchers as Mourik, have been considered, because of his profile of competences of a hospital teacher. The research was taken through an exploratory study with a population of 2749 educators, and a sample of 121 teachers from District 01D01 Cuenca-Sur. Regarding to data collection techniques, a survey and natural semantic networks were applied. It was concluded that teachers have a basic notion of hospital pedagogy, in fact, they relate it to social and support areas, leaving aside the academic area, and they also ignore the strengths of hospital pedagogy. Finally, it was possible to determine that time is the main aspect of the ignorance surrounding this application of education area.

**Keywords:** hospital pedagogy, hospital classrooms, teacher perception, semantic network.

## Introducción

La presencia de la pedagogía hospitalaria es una realidad en el Ecuador, en este contexto se realizó una investigación de campo, para conocer cuál es el grado de conocimiento de los docentes de educación básica —de los subniveles elemental, media y superior— de la ciudad de Cuenca sobre este tema, esto a través del análisis de los datos obtenidos en una encuesta que se dividió en cuatro segmentos. En este estudio, inicialmente, se presenta una caracterización de la muestra estudiada en función de los elementos referenciales que se recabaron. En un segundo momento, se verifican los sentidos dados a la pedagogía hospitalaria. El tercer momento valora el comportamiento diferencial de las competencias en pedagogía hospitalaria y, finalmente, se presenta la prueba de hipótesis.

Para efectos de la presente investigación, se darán a conocer únicamente los resultados obtenidos en las redes semánticas, así como su interpretación, debido a que el objetivo del presente estudio es determinar el nivel de conocimiento que tienen los docentes con respecto a la pedagogía hospitalaria, sus fortalezas y obstáculos en función de la información recolectada durante el desarrollo de la tesis de maestría titulada *Programa de formación docente en pedagogía hospitalaria*.

Se han tomado como referencia los trabajos de Mourik (2008), quien caracteriza el perfil y las competencias del docente hospitalario; además se han considerado a Lizasoán y Lieutenant (2002), García (2012) y Muñoz (2013); así como a la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, Unesco (2019); Organization of Pedagogues in Europe, Hope (2021); y la Red Latinoamericana y del Caribe, Redlaced.

Esta investigación pretende contribuir con el pleno ejercicio del derecho a la educación que está promulgado en la Constitución del Ecuador, así como en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), por encima de las limitaciones que impone una situación de salud a un estudiante-paciente. Para ello, se pone énfasis en el docente, como dispositivo de formación en entornos emocionalmente convulsos que demandan un perfil en el que se combine la capacidad de gestionar las emociones, promoviendo el crecimiento por encima del conflicto. Para una mejor comprensión del tema, se establecerán los conceptos de *pedagogía hospitalaria*, *aulas hospitalarias* y sus beneficios y posibles obstáculos.

En la actualidad, los contextos educativos han variado. Una de las causas ha sido la pandemia ocasionada por la covid-19, esta permitió a conocer entornos educativos que se encontraban invisibles para la gran mayoría de la sociedad, como es el caso de la educación virtual y la educación en casa. Estos, como consecuencia de la pandemia y debido a las medidas de confinamiento, pasaron de ser desconocidos a aplicarse en casi todo el planeta. Otro caso de entorno educativo invisibilizado es el de las aulas hospitalarias, ya que, hasta hace no muy poco tiempo, los estudiantes que enfermaban y tenían que ingresar a un centro médico veían interrumpido su proceso de aprendizaje formal. Esta situación ha ido cambiando con la implementación de las aulas hospitalarias, de modo que los

pacientes pueden continuar con sus estudios, durante el tiempo que tardan en recuperar su salud.

Las aulas hospitalarias han sido contextos poco conocidos y esto ha llevado a que los docentes desconozcan sus características y fortalezas. Además, se ignoran las bondades que tienen las aulas hospitalarias para las escuelas de origen del estudiante-paciente, lo que dificulta que se dé un trabajo interinstitucional e interdisciplinar que permita desarrollar una educación transdisciplinar.

En América Latina, el desarrollo de la pedagogía hospitalaria ha sido muy tímido. Chile, Argentina y Colombia la han acogido como modalidad de estudio inclusivo y mostrando registros favorables, pero no suficientes. Esta realidad muestra una asimetría en su implementación y evidencia lo que son pequeños acercamientos legislativos a esta materia que, en el mejor de los casos, la convierten en una especie de educación especial que deja de lado la esencia de la pedagogía hospitalaria, como lo mencionan Palomares y Sánchez (2016).

En el Ecuador, su materialización ha sido reciente: Quito, Loja, Cuenca y Portoviejo iniciaron el proyecto de aulas hospitalarias durante el 2006. Diez años más tarde, en el país se instrumentaliza el Modelo Nacional de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria, el que se ha convertido en un marco de referencia, para desarrollar las acciones de los actores del programa de cada establecimiento de salud o casa de acogida y tratamiento.

De este modo, se debe comprender que no basta con solo crear un modelo nacional de atención educativa hospitalaria, sino, más bien, se debería transitar hacia su aplicación y materialización, a través de la asignación de recursos, para la creación e implementación adecuada de las aulas hospitalarias, en todas los centros médicos del país y no solo en las cuatro ciudades antes mencionadas, además se debe formar docentes especializados en pedagogía hospitalaria, con el trabajo mancomunado de los Ministerios de Salud y Educación, para generar una verdadera educación inclusiva que se centre en el estudiante-paciente, su entorno y necesidades.

Para este estudio, se abordará la pedagogía hospitalaria desde una mirada multidimensional que se centre en el conjunto de elementos que inciden en el bienestar del estudiante hospitalizado. Esto mediante el trabajo colaborativo e interdisciplinario, entre los actores del proceso pedagógico hospitalario y acentuando la idea de una educación para la diversidad, por medio de una perspectiva en la que la pedagogía hospitalaria se relaciona con la concepción constructivista del aprendizaje que promueve el crecimiento cultural y personal del estudiante.

## **Pedagogía hospitalaria**

Al ser la pedagogía hospitalaria una temática nueva y en crecimiento, su concepto es definido por varios autores que han aportado a su desarrollo y conocimiento. Es importante la divulgación de estos conceptos y la puesta en práctica de los mismos. Para tener una idea más clara de lo que es la pedagogía hospitalaria, a continuación, se citarán algunos conceptos.

Para Lizasoáin (2000, citado en Muñoz, 2013):

La pedagogía hospitalaria se basa en dos modelos: el tecnológico y el humanista.

La pedagogía hospitalaria se basa en dos modelos: el tecnológico y el humanista.

- a) Para el modelo tecnológico: su meta es la eficacia y el logro de resultados observables, controlables y cuantificables en el proceso educativo. Su influencia es la psicología como ciencia de la educación.
- b) Para el modelo humanista: su meta es el desarrollo global de la persona. Lo que interesa son las operaciones intelectuales y afectivas que presenta la persona. Su influencia es la filosofía. (p. 106)

Según Santana y Artioli (2019), la pedagogía hospitalaria permite normalizar al estudiante-paciente y, así, palear síntomas emocionales —como la ansiedad, miedo, angustia e ira— ocasionados por el estado de salud y tratamiento hospitalario que enfrenta. Al mismo tiempo, esta legitima a un estudiante-paciente como un sujeto de derecho, lo que propicia que reciba la continuidad de su formación y que, de este modo, deje de existir al margen de su esencia.

Por otro lado, en palabras de García (2012):

La Pedagogía Hospitalaria es una nueva rama de la Pedagogía, cuyo objeto de estudio es el educando hospitalizado, con el fin de que continúe progresando en el aprendizaje. El saber hacer frente a su enfermedad, el autocuidado personal y la prevención de otras posibles alteraciones de su salud conducen a un mayor grado de autonomía personal de los enfermos y a la mejora en la atención educativa, de modo que los niños y adultos tiendan a la mejora de su calidad de vida con ayuda de profesores. (p. 20)

De acuerdo con Muñoz (2014), la pedagogía hospitalaria es una:

Rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado de manera que no se retrase en su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que padece. (p. 96)

Según la Unesco (citada en Díaz et al., 2018):

La Pedagogía Hospitalaria es una de las metas más importantes, está enfocada en difundir y ofrecer una educación de calidad a aquellas personas que, por presentar algún problema de salud o en situación de ingreso hospitalario, no pueden recibirla en los espacios habitualmente destinados para ello. (p. 4)

Cabe recalcar que la mayoría de autores coinciden en que la pedagogía hospitalaria ayuda a los niños que están pasando por situaciones extremas, como es la hospitalización, por lo tanto, su aplicación, por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, hace más gratificante su estancia en un centro médico.

En opinión de los autores de este estudio, el modelo de pedagogía hospitalaria a considerarse en el Ecuador debería ser el humanista, ya que su objetivo es el desarrollo integral de la persona, considerando que el estudiante-paciente, cuando es ingresado a un centro médico, casa de acogida o centro rehabilitación, no se enfrenta únicamente a su condición médica, sino, además, a una serie de cambios emocionales y conductuales que deberían ser trabajos por el docente hospitalario y el docente de la institución educativa de origen. Asimismo, esto permitirá que el desarrollo de destrezas y aprendizajes sea acorde a su nivel educativo y tenga el objetivo de prevenir el rezago y deserción escolar.

## Aulas hospitalarias

En estas se hace realidad la pedagogía hospitalaria, sus postulados y derechos, ya que son un lugar en el que se da apoyo emocional y donde se desarrollan destrezas e imparten conocimientos, como lo menciona Muñoz (2013):

Reciben el nombre de Aulas Hospitalarias las unidades escolares creadas dentro de un hospital, cuyo objetivo principal es la atención escolar de los niños hospitalizados, atendiendo con ello a uno de los principales derechos recogidos en diferentes normativas tanto social como educativa. (p. 110)

Reconocer la importancia de contar con aulas hospitalarias en los centros médicos permitirá ayudar al estudiante internado, ya que se espera que cuando regrese a su vida normal, después de la enfermedad, lo haga con los menores contratiempos posibles, debido a esto es importante conocer cuáles son los objetivos de las aulas hospitalarias.

Así para la Fundación Carolina Labra Riquelme (2007), los objetivos de las aulas hospitalarias son:

- Garantizar la escolarización durante el tiempo de hospitalización para inducir a cada enfermo a una actividad intelectual y escolar que corresponda a su edad y a sus posibilidades;
- Mantener un vínculo con el colegio de origen;
- Trabajar para la inserción o la reinserción en el sistema escolar regular;
- Establecer un dispositivo para garantizar una escolaridad a domicilio, en caso necesario. (p. 45)

Con el fin de ayudar a cada estudiante-paciente, es trascendental que los docentes ordinarios conozcan de las aulas hospitalarias para que se pueda generar un trabajo mancomunado entre los dos contextos. Las aulas hospitalarias son un lugar donde no solo se imparten conocimientos, sino que además se da apoyo emocional tanto al estudiante-paciente, como a su familia y centro educativo de origen. Como ya se mencionó, según Muñoz (2013), se llama aulas hospitalarias a las unidades escolares establecidas dentro de un hospital. El objetivo principal de estos espacios es permitir que niños, niñas y jóvenes hospitalizados desarrollen su proceso de enseñanza-aprendizaje y, así, accedan a uno de los principales derechos recogidos en diferentes normativas sociales y educativas a nivel internacional y nacional.

Es necesario conocer los establecimientos que, a nivel país, cuentan con aulas hospitalarias. Así, en el Ecuador actualmente existen sesenta hospitales, cinco centros especializados en tratamiento de adicciones al alcohol y otras drogas (CETD), una casa de acogida y un instituto psiquiátrico que cuentan con aulas hospitalarias. Además, se encuentra en vigencia el Modelo Nacional de Gestión y Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria, expedido por el Ministerio de Educación del Ecuador (2016). Este define a las aulas hospitalarias como:

Un espacio educativo con características especiales, que funcionan en un establecimiento de salud o casa de acogida y tratamiento, dentro del mismo predio o en sus dependencias, cuyo objetivo es proporcionar atención educativa y garantizar la continuidad del proceso educativo de los niños y adolescentes en situación de enfermedad, hospitalización/internación y tratamiento. A este lugar acudirán los estudiantes a los que su condición de salud les permita compartir con sus pares o desplazarse sin mayor dificultad. (p. 27)

Está claro que las aulas hospitalarias son el espacio físico en donde la pedagogía hospitalaria cobra vida, por lo que es indispensable, además del Modelo Nacional de Atención Educativa Hospitalaria, generar e implementar políticas públicas que hagan realidad la creación de las mismas en los centros hospitalarios y que no se limiten solamente a describir, de manera abstracta, cuál es su función y a quienes va dirigido su servicio. En otras palabras, se debe pasar del discurso a los hechos, para, así, dar cumplimiento al derecho a la educación, el que se promulga en la Constitución del Ecuador (2008), así como en las distintas leyes y reglamentos relacionados con los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

## **El docente hospitalario**

Los docentes que trabajan en las aulas regulares u ordinarias son profesionales que se han preparado para dar clases en contextos relativamente normales, sin embargo, los maestros que dan clases en las aulas hospitalarias deben tener una preparación especial, debido a que enfrentan situaciones extremas. La Unesco precisa que los profesionales de la educación hospitalaria ejercen competencias específicas, para dar respuesta a las necesidades de niños, niñas, adolescentes en situación de enfermedad y sus familias, como lo menciona Díaz *et al.* (2018). Sin duda contar con docentes hospitalarios capacitados ayudará a generar aulas hospitalarias de calidad que hagan de la pedagogía hospitalaria una realidad.

Por ello cabe destacar que los docentes de las aulas hospitalarias tienen que cumplir con lo establecido por el currículo de cada país donde desempeñan su labor de docente. Así, según Durán (2017), un docente hospitalario debe contar con las siguientes características: “debe caracterizarse por ser un buen profesional: polifacético y polivalente, con gran flexibilidad y versatilidad, empático, capaz de adaptarse a las circunstancias y condiciones de cada niño y con experiencia previa en el aula” (p. 333).

Pareciera que aun contando con el Modelo Nacional de Atención Educativa Hospitalaria y el espacio físico para las aulas hospitalarias, el recurso más importante es y será siempre el docente hospitalario, ya que en última instancia es este quien hace realidad la aplicación de la pedagogía hospitalaria en estas aulas. Por esto, la formación y selección de los profesionales que serán parte del proceso de atención al estudiante-paciente debe garantizar que se posean las cualidades mencionadas por Duran (2017), además de que comprendan el objetivo de la pedagogía hospitalaria y conozcan cómo implementarla en su práctica diaria y aplicando todo el cúmulo de elementos teóricos, para así contribuir al desarrollo global del estudiante-paciente.

Por esto es necesario contar con capacitaciones sobre pedagogía hospitalaria dentro de las universidades, ya que es indispensable tener conocimientos básicos del tema. Cabe recalcar que un docente hospitalario debe tener habilidades y actitudes de empatía, además de estabilidad emocional y psicológica, ya que se trata de un contexto inusual.

## Competencias del docente hospitalario

Es importante conocer y reconocer las competencias del docente hospitalario, para esto se tomará en cuenta la literatura de Mourik (2008), quien considera que:

Las competencias son una combinación de experiencia y un repertorio de comportamientos, es más, las competencias se basan en el temperamento, la personalidad y la inteligencia y pueden desarrollarse hasta cierto punto ya que, la inteligencia y el temperamento limitan las posibilidades de desarrollo. (p. 4)

Cabe destacar que las investigaciones sobre las competencias del docente hospitalario son pocas y, si bien mencionan su importancia, no las caracterizan y tampoco las definen, por lo que estas se quedan en meras declaraciones de intenciones (Ruiz, 2016).

El vincular las competencias y las tareas del docente hospitalario con las del docente ordinario generará un trabajo mancomunado entre los dos ambientes. Esto aportará a la mejora del estudiante-paciente, ya que creará condiciones para que se dé un buen o, incluso, excelente rendimiento que le permitirá alcanzar sus logros académicos.

Para efectos de la presente investigación, se tomó como base el perfil del docente hospitalario expuesto por Mourik (2008), ya que se considera que estas destrezas forman el repertorio básico e indispensable de competencias que un docente hospitalario debe poseer, teniendo en cuenta que, como se afirmó anteriormente, el profesorado es el recurso más importante en la implementación de la pedagogía hospitalaria. Además, es necesario que el docente de origen conozca dichas habilidades, de modo que se pueda desarrollar el trabajo coordinado que ya se mencionó.

## Materiales y métodos

La presente investigación responde a un estudio de nivel exploratorio, cuyo radio geográfico fue la ciudad de Cuenca, ubicada en la provincia del Azuay. Se consideró como población o universo a los 2749 docentes adscritos al Distrito Escolar 01D01 de la antes mencionada ciudad.

Esta investigación es de carácter inédito y se orientó por un muestreo no probabilístico, opinático e intencional; según Moreno (1987), Namakforoosh (2005) y Sabino (2014), este tipo de muestreo está sujeto a la voluntad del investigador y sus efectos recaen a nivel de la representatividad y potencial de generalidad de la investigación. De este modo, empleando la calculadora muestral digital de Netquest, con los siguientes parámetros, se estableció: (1) el tamaño del universo: 2749; (2) la heterogeneidad: 50 %; (3) el margen de error: 8,8; y (4) el nivel de confianza: 95 %. Todo esto dio como resultado una muestra de 121 docentes.

Respecto a las técnicas de recolección de datos, se empleó la encuesta y las redes semánticas naturales. Así, según Gomez (2012), la encuesta se basa en la realización de preguntas estructuradas para obtener determinados datos vinculados con las percepciones de las competencias asociadas a la pedagogía hospitalaria. Por otra parte, las redes semánticas naturales se consideran una

técnica que, a través de la evocación, ofrece acceso a las representaciones que los sujetos tienen respecto de la palabra estímulo.

## Red semántica

Para la investigación y análisis de datos, se utilizaron redes semánticas que sirvieron como alternativa, debido a que, en primera instancia, se iba a realizar una entrevista a los docentes que no se pudo desarrollar por la pandemia del covid-19. Sin embargo, la experiencia con las redes semánticas fue muy satisfactoria, ya que permitió entender cómo “relacionan la palabra con la realidad, con la propia vida y con los motivos de cada individuo” (Cole y Scribner, 1977, citado en Vera et al., 2005, p. 440).

Para operativizar la red semántica se tomaron los criterios establecidos por: Vera *et al.* (2005), Hinojosa (2008) y Castañeda (2016) y, en consecuencia, se realizaron los siguientes pasos:

- a) Configuración del corpus analizado, a través de las siguientes actividades:
  - Identificar la frecuencia léxica de los términos.
  - Lematización, mediante la conversión, al masculino singular de las diferentes formas flexionadas.
  - Normalización de la frecuencia absoluta, para estimar la importancia del término de acuerdo con su posición.
- b) Identificación del núcleo de la red.
- c) Declaración de los pesos semánticos.
- d) Establecimiento de la distancia semántica.

Como instrumento de recolección de datos, se aplicó un cuestionario formado de dos partes: la primera, se usó para la asociación de palabras respecto a los conceptos, fortalezas y obstáculos de la pedagogía hospitalaria y la segunda parte consistió en una escala de Likert sobre las competencias del docente hospitalario. Sin embargo, para efectos de esta investigación, se darán a conocer únicamente los resultados de la asociación de palabras a través de las redes semánticas.

Los datos se presentarán a través de tablas, las mismas que están conformadas por los siguientes elementos:

- **Codificación de descriptores:** son términos que tienen una relación directa y, además, engloban un conjunto de descriptores.
- **Descriptores:** son términos o palabras que enunciaron los docentes encuestados.
- **Peso semántico:** se refiere al número de veces que el descriptor se repitió en la encuesta.
- **Distancia semántica:** es la distancia porcentual entre descriptores con respecto a la palabra núcleo.
- **Palabra núcleo:** es el descriptor o palabra que más veces se repitió.

## Resultados y discusión

Los resultados que se obtuvieron son producto de un análisis de cuatro segmentos:

- Caracterización de la muestra estudiada.
- Palabras claves con respecto al concepto de pedagogía hospitalaria y sus fortalezas y obstáculos.
- Comportamiento diferencial de las competencias en pedagogía hospitalaria.
- Prueba de hipótesis.

A continuación, se expondrán los resultados de las selecciones léxicas encontradas en función de las preguntas activadoras, para develar cuál es el sentido que se crea alrededor de diversos constructos de interés y su representación en las redes semánticas que acercan al marco de representación social y discursiva que tienen los docentes sobre la pedagogía hospitalaria.

### Análisis de las redes semánticas

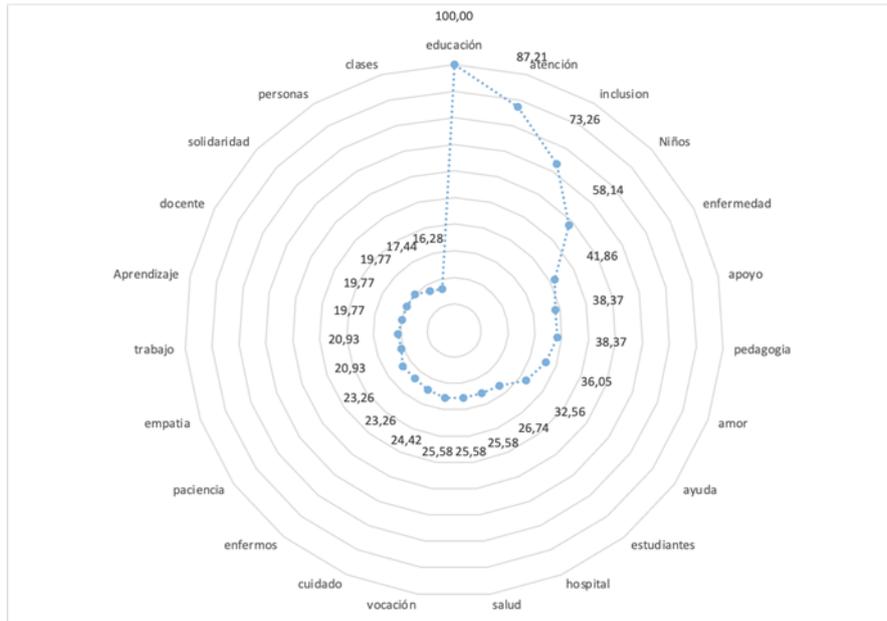
Para una mejor comprensión de los datos obtenidos, se procedió a codificar los descriptores en categorías. Entre éstas aparecen educación, compasión/minusvalía, enfermedad-estudiante y actores. De acuerdo con el comportamiento léxico de la red, se notó que la palabra núcleo es educación, con un peso semántico de 172 y una densidad semántica del 100 %; seguida de las palabras atención e inclusión.

**Tabla 1**  
¿Qué es pedagogía hospitalaria

Codificación de descriptores	Descriptores	Peso semántico	Densidad semántica
Educación	educación	172	100
	atención+	150	87,21
	inclusión+	126	73,26
Compasión /minusvalía	niños	100	58,14
	enfermedad	72	41,86
	apoyo+	66	38,37
	pedagogía	66	38,37
	amor+	62	36,05
	ayuda+	56	32,56
Enfermedad-estudiante	estudiantes	46	26,74
	hospital	44	25,58
	salud	44	25,58
Actores (acción docente)	vocación	44	25,58
	cuidado	42	24,42
	enfermos	40	23,26
	paciencia	40	23,26
	empatía	36	20,93
	trabajo	36	20,93
	aprendizaje	34	19,77
	docente	34	19,77
	solidaridad	34	19,77
	personas	30	17,44
	clases	28	16,28

Fuente: elaboración propia

Nota: las palabras que se encuentran acompañadas del signo más (+) hacen alusión a aspectos positivos con respecto al concepto de pedagogía hospitalaria.



**Figura 1**

Red semántica: ¿Qué es pedagogía hospitalaria?

Fuente: elaboración propia

A partir de la red semántica, se puede observar que existe un vago concepto sobre la pedagogía hospitalaria, debido a que se la relaciona con la *educación, atención e inclusión*, nociones que están directamente relacionadas con el concepto de la pedagogía hospitalaria. Sin embargo, no son nociones que forman parte de su concepto; tal como lo menciona Molina (2020a, citado en Molina, 2021), la pedagogía hospitalaria es:

Una disciplina de carácter científico, académico y profesional que estudia e integra actuaciones educativas y psicoeducativas de calidad dirigidas a las personas con problemas de salud y a sus familias, con el objeto de garantizar el cumplimiento de sus derechos, dar respuesta a las necesidades biopsicosociales, desarrollar sus potencialidades y mejorar la calidad de vida. (p. 33)

Con respecto al segundo código descriptor, *compasión/minusvalía*, se tiene presente el término niño como palabra núcleo, con un peso semántico relativamente fuerte que desdibuja el concepto de pedagogía hospitalaria, ya que la misma no está enfocada en los niños-pacientes, sino en el estudiante-paciente, quien puede estar cursando cualquier nivel del proceso educativo. Por otro lado, es válido rescatar la presencia de descriptores relacionados con valores como el apoyo, amor y ayuda —aspectos importantes para trabajar en las aulas hospitalarias—, además de otros valores como pueden ser la “generosidad, ayuda, convivencia y aceptación de diferencias” (León, 2017, p. 58).

En el tercer código descriptor, *enfermo-estudiante*, se ratifica la presencia del descriptor *estudiante*, seguido de los descriptores *hospital y salud*, reafirmando que existe, por parte de los docentes encuestados, un concepto poco definido con respecto a la pedagogía hospitalaria, ya que como se ha mencionado, la pedagogía hospitalaria se enfoca en el estudiante que está enfermo y hospitalizado, en un centro de salud y por periodos largos o cortos, mientras espera que, luego de superar la enfermedad, se reintegre de manera satisfactoria a la vida escolar.

Con respecto al cuarto código descriptor, *actores* (acción docente), se puede evidenciar que los maestros encuestados mencionan palabras que hacen referencia al ámbito emocional. Se tiene como palabra núcleo *vocación*, con un peso semántico de 44 y una distancia semántica de 1,16 % con referencia al descriptor *cuidado*. Además, cabe mencionar que, entre los códigos descriptores, se encuentra *paciencia, empatía, etc.*; los que, sin duda, no solo son características del docente hospitalario, sino del profesorado en general.

Los descriptores permiten evidenciar que los maestros encuestados tienen una idea vaga con respecto al concepto de pedagogía hospitalaria, sin embargo, la relacionan con el ámbito social y afectivo, dejando a un lado lo académico.

**Tabla 2**  
Fortalezas de la pedagogía hospitalaria

Codificación de descriptores	Descriptores	Peso semántico	Distancia semántica
Paciencia	paciencia	294	100
Cualidades/docente	empatía	194	65,99
	vocación	166	56,46
Valores/pedagogía hospitalaria	conocimiento	120	40,82
	respeto	118	40,14
	educación	102	34,69
	amor	98	33,33
	responsabilidad	92	31,29
	solidaridad	90	30,61
	experiencia	84	28,57
Responsabilidad/trabajo	predisposición	58	19,73
	carisma	54	18,37
	humanidad	52	17,69
	voluntad	48	16,33
	decisión	42	14,29
	no aceptaría	40	13,61
	motivación	36	12,24

Fuente: elaboración propia



**Figura 2.**

Red Semántica: Fortalezas de la pedagogía hospitalaria

Fuente: elaboración propia

Con respecto al análisis de la segunda red semántica, se realizó el mismo procedimiento, dividiéndola en códigos descriptores y teniendo como resultado cuatro, entre los que se encuentran *paciencia*, *cualidades/docentes*, *valores/pedagogía hospitalaria* y *responsabilidad/trabajo*.

En la red semántica de las fortalezas de la pedagogía hospitalaria, se tiene como único y principal descriptor la palabra *paciencia*, la que, a su vez, actuará como código descriptor. Esta obtuvo un peso semántico de 294 y una densidad semántica de 100 %. Se realizó este proceso de codificación, en vista que la distancia semántica con respecto al siguiente descriptor es muy extensa.

Seguidamente las palabras *empatía* y *vocación* forman parte del código descriptor *cualidades/docente*, los que evidencian que una fortaleza de la pedagogía hospitalaria es ser empático y tener vocación. Este es un dato interesante, ya que todos los docentes deben tener esas cualidades, tal como lo menciona Guerrero (2009), quien también reconoce como parte de estas virtudes a la mentalidad abierta, flexible y adaptable; a la sensibilidad, empatía, objetividad, autenticidad, no dominancia y actitud positiva; y a las destrezas comunicativas, el conocimiento de la materia que se enseña y de determinados métodos y teorías, y la posesión un estilo cognitivo similar al del alumno.

Con respecto al tercer código descriptor, denominado *valores/pedagogía hospitalaria*, se ubicaron descriptores como: *conocimiento*, *respeto*, *dedicación*, *amor*, *responsabilidad*, *solidaridad* y *experiencia*, estos, sin duda, son cualidades de todos los docentes. En base a esto se puede establecer que, para los encuestados, la *paciencia* en el trabajo se superpone a la *experiencia* o que convierten la *experiencia* en un acto de amor y entrega. Esto es compatible con las descripciones que hace Freire (1994) sobre las huellas que deja el docente cuando su *experiencia* de vida marca a quienes, junto a él, viven el aprendizaje de modo significativo.

En el cuarto código descriptor *responsabilidad/trabajo* se evidencia que, entre los descriptores que lo componen, no existe una distancia semántica considerable, lo que nos lleva a establecer que existen fortalezas ineludibles que debe tener un docente hospitalario, como la predisposición. Esto ya que, en el contexto pedagógico hospitalario, el docente debe tener la predisposición para adaptarse a las situaciones extremas que presenta este ámbito. Por otro lado, los descriptores *carisma, humanidad, voluntad y decisión* son aspectos que están directamente relacionados con las características del docente hospitalario, como lo menciona Haller *et al.* (1978, citado en Fernández, 2000).

Los maestros del niño hospitalizado deben caracterizarse por:

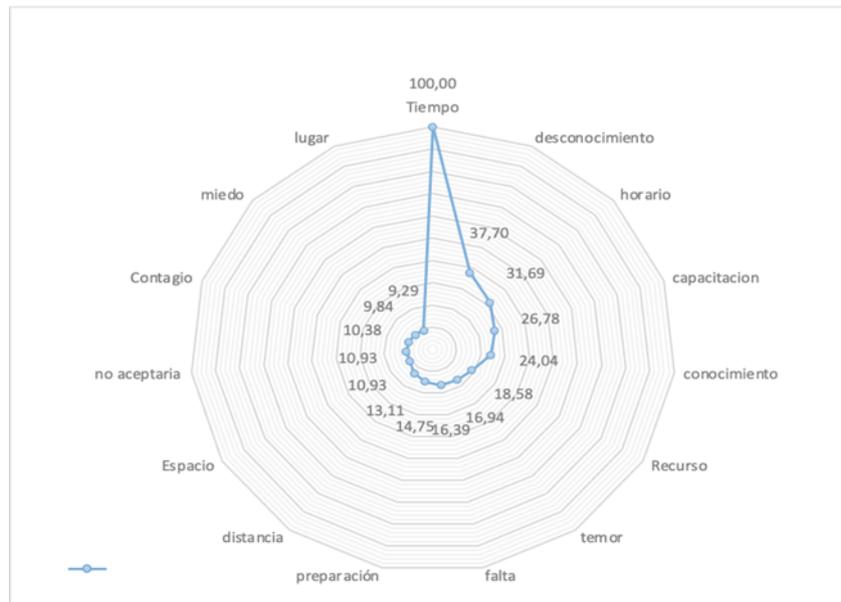
- Capacidad para manejar gran variedad de niños de diferentes niveles educativos, edades y personalidades.
  - Amplia experiencia adquirida en las aulas, campamentos o lugares de recreo.
  - Percepción y sensibilidad para comprender las necesidades educativas y emocionales del niño
  - Voluntad para trabajar en condiciones irregulares.
  - Tolerancia ante las interrupciones en la rutina escolar y extremos en el comportamiento que con frecuencia se producen.
  - Capacidad para manejarse frente a la enfermedad y la muerte. (p. 147)

En consecuencia, los valores y características que se han mencionado son propias del actuar docente, sin embargo, el proceso educativo que se da en los centros médicos requiere fortalezas únicas, algunas han sido citadas por los profesores encuestados. Esto ayuda a corroborar que se tiende a confundir conceptos, ya que desconoce sobre la pedagogía hospitalaria.

**Tabla 3**  
Obstáculos de la pedagogía hospitalaria

Descriptores	Peso Semántico	Distancia Semántica
tiempo	366	100
desconocimiento	138	37,70
horario	116	31,69
capacitación	98	26,78
conocimiento	88	24,04
recurso	68	18,58
temor	62	16,94
falta	60	16,39
preparación	54	14,75
distancia	48	13,11
espacio	40	10,93
no aceptaría	40	10,93
contagio	38	10,38
miedo	36	9,84

Fuente: elaboración propia



**Figura 3.**

Red semántica: Obstáculos de la pedagogía hospitalaria

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los obstáculos, los docentes manifestaron una gran variedad de descriptores, lo que dificultó establecer un código descriptor. Asimismo, se pudo evidenciar como palabra núcleo a *tiempo*, cuyo peso semántico es de 376 y su distancia semántica de 62,30 % con respecto al descriptor *desconocimiento*. La información recolectada nos permite establecer que los docentes carecen de tiempo para conocer sobre los nuevos contextos educativos, lo que da sentido al segundo descriptor: *desconocimiento*. Es importante dejar constancia de que, si bien el conocimiento sobre la práctica es importante, la distribución del tiempo aparece como el elemento que paraliza la acción. Los docentes pueden aprender cómo desarrollar una clase en una aula hospitalaria, sin embargo, la demanda de tiempo inhibiría su máxima entrega en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante-paciente, a juzgar por la distancia que se observa entre *desconocimiento* y *tiempo*.

En la red semántica, se puede notar que se presentaron varios descriptores que se asocian directamente con el *tiempo* y el *desconocimiento*, desde una mirada más minuciosa se puede observar que se presentó el descriptor *contagio*, su presencia demuestra el desconocimiento que se da por la falta de capacitaciones, debido al poco o nulo tiempo que tienen el profesorado para asistir a las mismas.

Al momento de comparar las palabras que se establecieron como núcleos de cada red semántica, con respecto al grado de conocimiento sobre la pedagogía hospitalaria, sus fortalezas y obstáculos, se pudo establecer que los docentes tienen un concepto erróneo con respecto a la pedagogía hospitalaria, ya que la relacionan con el ámbito social y afectivo. En lo que compete a las fortalezas, como palabra clave se estableció *paciencia*, lo que evidenció que los docentes desconocen las fortalezas que un maestro hospitalario debería poseer, según lo manifestado por Guerrero (2009). Finalmente, en la red semántica de obstáculos, el descriptor *tiempo* actuó como palabra núcleo, lo que evidencia que su carencia es un obstáculo que impide la capacitación

y, así, conocer más sobre el tema. Esto concuerda con la investigación realizada por la Unesco (2021), según la que “los docentes señalan que todavía persisten múltiples obstáculos contextuales. Limitaciones de tiempo y recursos, resistencias culturales o deficiencias formativas al interior de las instituciones o los sistemas, o requerimientos burocráticos, pueden desincentivar a los profesores” (p. 17).

## Conclusiones

Es importante definir que las palabras núcleo de cada red semántica fueron *educación, paciencia y tiempo*, ya que las mismas obtuvieron el mayor peso semántico al ser enunciadas un mayor número de veces por los docentes encuestados.

Sobre la base de la primera red semántica, se puede afirmar que los encuestados poseen una noción básica de la pedagogía hospitalaria, sin embargo, la relacionan el ámbito social, afectivo y de ayuda, dejando de lado lo académico. Considerando el objetivo de la investigación, los resultados obtenidos determinan que no están bien fundamentados los conceptos, características y actores que dan vida a la pedagogía hospitalaria, lo que implica una pérdida del efecto recursivo de los procesos inclusivos, pues se invisibiliza la condición académica de un estudiante-paciente.

También se puede afirmar, con base en la segunda red semántica, que los docentes desconocen las fortalezas de la pedagogía hospitalaria, debido a que, si bien han mencionado algunas fortalezas —entre las cuales tenemos empatía, dedicación y la predisposición—, también mencionan otras características y valores que todo docente debe poseer, lo que permite corroborar que no se tiene claro cuáles son las fortalezas de la pedagogía hospitalaria, debido a que se las confunde con características y valores del profesorado presente.

Con respecto a la tercera red semántica que hace referencia a los obstáculos que presenta la pedagogía hospitalaria, se puede afirmar que el tiempo es el principal inconveniente y que este impide a los docentes conocer y capacitarse sobre esta, lo que limita, así, su aplicación y práctica, tanto dentro como fuera de una aula hospitalaria.

Con base en el análisis de las tres redes semánticas, se recomienda incluir, como asignatura, a la pedagogía hospitalaria en el pènsum de estudio de las carreras de educación, además se aconseja realizar talleres y capacitaciones que permitan a los docentes en funciones acceder a información sobre la temática, de modo que se fomente el respeto al derecho a la educación del estudiante-paciente y se evite que se vulneren sus derechos.

Se recomienda que el Ministerio de Educación desarrolle investigaciones con el fin de reconocer cuáles son las causas para que el tiempo se convierta en un obstáculo que limita la capacidad de los docentes para capacitarse en temas relacionados con la mejora de la calidad educativa e inclusiva, en este caso en lo concerniente a la pedagogía hospitalaria; además, se debe tener en cuenta que los docentes tienen una carga laboral de ocho horas divididas en seis horas de clases y dos para planificar y capacitarse.

Finalmente, se considera necesario generar investigaciones cuyos resultados sean socializados, de forma clara y concisa, al personal docente a nivel país, ya

que, como se pudo observar, el tiempo es uno de los obstáculos que impiden los procesos de capacitación educativa y, por lo tanto, el desarrollo de las habilidades, destrezas y competencias necesarias para un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Asamblea Constituyente de Montecristi. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Última modificación: 25 de enero de 2021. [https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador\\_act\\_ene-2021.pdf](https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf)
- Castañeda, A. (2016). Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, XXII(43), 123-168. <http://www.redalyc.org/pdf/316/31646035006.pdf>
- Díaz, T.; Sotomayor, L.; Monsalve, C.; Carbone, P.; Espitia, U. y Violant, V. (2018). Pedagogía Hospitalaria y Educación Superior. *Red UNITWIN-UNESCO de Pedagogía Hospitalaria*, 1-18.
- Durán, A. (2017). *Origen, evolución y perspectivas de futuro de la pedagogía hospitalaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=139663>
- Fernández, M. (2000). La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario. Tabanque: *Revista Pedagógica*, 15(15), 139-150. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127613>
- Freire, P. (1994). *Primera carta. Enseñar-aprender. Lectura del mundo, lectura de la palabra*. Siglo Veintiuno (pp. 28-42).
- Fundación Carolina Labra Riquelme. (2007). *Aulas hospitalarias: reflexiones de la VII jornada sobre pedagogía hospitalaria*. Libe Narvarte. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153274>
- García, A. (2012). *Escuelas hospitalarias en España, Suecia y Argentina: Evolución y situación contemporánea*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gomez, S. (2012). *Metodología de la Investigación*. In Red Tercer Milenio.
- Guerrero, A. (2009). El Docente: Características, Funciones y Eficacia. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 1-10. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_24/ALBERTO\\_GUERRERO\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_24/ALBERTO_GUERRERO_1.pdf)
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVIII(1), 133--154.
- HOPE. (2021). *Hospital Organization of Pedagogues in Europe*. HOPE. <https://www.hospitalteachers.eu/who/about-us>
- León, M. (2017). El valor de las actuaciones pedagógicas en el ámbito hospitalario. *Aula*, 23(0), 49. <https://doi.org/10.14201/aula2017234970>
- Lizasoain, O. y Lieutenant, C. (2002). La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal: reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 2, 157-166.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Modelo Nacional Gestión Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria*. T. C. Espinosa Guzmán y L. P. Suquilanda Salazar (eds.); (1ra edición). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Molina, M. (2021). Hacia la profesionalización de la pedagogía hospitalaria. *Ensinio Em Re-Vista*, 28. <https://doi.org/10.14393/er-v28a2021-12>
- Moreno, M. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. Editorial Progreso. [https://books.google.com.ec/books?id=9eARu\\_jwbgUC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=9eARu_jwbgUC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false)
- Mourik, O. (2008). *Professional Profile for Hospital Teachers*.
- Muñoz, V. (2013). *Pedagogía Hospitalaria y Resiliencia* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz, V. (2014). Pedagogía hospitalaria y resiliencia. *Enseñanza & Teaching*, 31(2), 201-203.
- Namakforoosh, M. N. (2005). *Metodología de la investigación* (Segunda Ed). Editorial Limusa. <https://books.google.com.mx/books?id=ZEJ7-0hmvhWC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Palomares, A. y Sánchez, B. (2016). Percepciones del profesorado y de los padres del paciente sobre la pedagogía hospitalaria. *Bordon*, 68(4), 137-153. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38618>
- Ruiz, M. (2016). *Pedagogía hospitalaria hacia el diseño de una propuesta de competencias específicas para la formación docente* [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Editorial Episteme. [https://books.google.com.ec/books?id=jwejBAAAQBAJ&pg=PP3&hl=es&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=jwejBAAAQBAJ&pg=PP3&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false)
- Santana, Z. y Artioli, C. (2019). The Voices of the Teachers in the Hospital Pedagogy: Unveiling Possibilities and Confrontations. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(3), 403-420. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000300004>
- Unesco. (2019). *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. Unesco. <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- Unesco. (2021). Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, XLIV(1), 1-19. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245999%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247552%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245999%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247552%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Vera, J.; Pimentel, C.; y Batista de Albuquerque, F. (2005). Redes semánticas: Aspectos teóricos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451.

## Retos y desafíos de la formación del docente de educación inicial en la modalidad virtual

### Early Childhood Education Teacher Training Challenges on Virtual Education

Pontón Chévez, Alcira; Morocho Zuñiga, Clara

 **Alcira Pontón Chévez** [amponton@unae.edu.ec](mailto:amponton@unae.edu.ec)  
Universidad Nacional de Educación, UNAE,  
Ecuador

 **Clara Morocho Zuñiga** [clmorocho@unae.edu.ec](mailto:clmorocho@unae.edu.ec)  
Universidad Nacional de Educación, UNAE,  
Ecuador

#### Runae

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

ISSN: 2550-6846

ISSN-e: 2550-6854

Periodicidad: Semestral

núm. 8, 2023

[runae@unae.edu.ec](mailto:runae@unae.edu.ec)

Recepción: 30/07/22

Aprobación: 05/12/22

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6763666006/>



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

**Resumen:** El presente artículo surgió a causa de la educación en la modalidad virtual y las dificultades que, en este contexto, ha enfrentado el profesorado del nivel inicial en su desarrollo profesional. El mismo tuvo como objetivo analizar los retos y desafíos de la formación para docentes de educación inicial en la modalidad virtual. Se empleó una metodología descriptiva con un enfoque cualitativo que permitió sintetizar y analizar los datos relevantes de la realidad educativa durante la modalidad virtual; para esto se aplicó la técnica de la encuesta, con un cuestionario de preguntas abiertas, a educadores de la Red de Aprendizaje “Maestros Solidarios” del Distrito 01D04 Chordeleg-Gualaceo de la provincia del Azuay, Ecuador. Se obtuvo como resultado que el mayor reto era enfrentarse a nuevas herramientas y recursos digitales y que el principal desafío era la calidad de la conexión a internet; estos aspectos dificultaron el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** educación inicial, formación docente, modalidad virtual, retos, desafíos.

**Abstract:** This article arose because of virtual education and difficulties faced by early childhood education teachers in their professional development. The purpose of this study was to analyze teacher training challenges on virtual education. A descriptive methodology was used with a qualitative approach that allowed to synthesize and analyze relevant data. For this process, a survey technique was applied with a questionnaire of open questions directed to Red de Aprendizaje “Maestros Solidarios” educators of District 01D04 Chordeleg-Gualaceo, located at Azuay, Ecuador. The result indicate that the greatest challenges were to face new tools and digital resources, and internet connection quality, which made teaching-learning process difficult.

**Keywords:** early childhood education, teacher training, virtual education, challenges.

## Introducción

Dado que la educación es fundamental para la sociedad, se considera esencial conocer algunos factores que inciden en el proceso de formación docente en

el nivel inicial, pues, debido a la pandemia causada por la covid-19, el ámbito educativo se ha visto afectado. Así, parece necesario abordar esta investigación con el objetivo de analizar los retos y desafíos de la formación del profesorado de educación inicial en la modalidad virtual. Para ello, se aplicó el método descriptivo y cualitativo, con base en la recolección de los datos obtenidos de una encuesta realizada a docentes de la Red de Aprendizaje “Maestros solidarios”, la que pertenece al Distrito 01D04 Chordeleg-Gualaceo, de la provincia del Azuay. La red cuenta con cuarenta y nueve profesoras y profesores; de estos, diecinueve educadores de nivel inicial fueron seleccionados para conformar la muestra de la presente investigación. Este estudio se fundamentó teóricamente con el trabajo de autores como: Zevallos (2018), quién indica que es indispensable la autoformación, además de Carneiro *et al.* (2021), quienes mencionan la importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el desarrollo de la sociedad. Por otra parte, se realizó una indagación, sobre estudios relacionados al tema, en bases de datos como Dialnet y Scielo, así también en repositorios de distintas universidades, donde se encontraron temas relacionados a este contenido. Así, se presentan las ideas de algunos autores que aportan a esta investigación.

La propagación de la covid-19 afectó la educación, puesto que se debieron tomar las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), las que incluyeron la suspensión de actividades educativas presenciales. Los autores Baptista *et al.* (2020), en la investigación nombrada “Encuesta Nacional a Docentes ante el covid-19. Retos para la educación a distancia”, plantearon el objetivo de describir las actividades que varios maestros y maestras mexicanas llevaron a cabo para dar continuidad al año académico. Para lograrlo usaron un cuestionario aplicado al profesorado de escuelas públicas, en un estudio de carácter exploratorio que mostró que, para dar continuidad a las clases, muchos hicieron uso de las herramientas digitales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, se puede concluir que, en el ámbito educacional, debe existir una formación continua que permita, a los educadores, enfrentar los retos y desafíos que se presenten en la modalidad virtual.

En Cali, Colombia, las autoras Ospina y Betancourt (2018) realizaron una investigación denominada: “Retos en la formación continua del educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica” con el objetivo de “Proponer un acompañamiento en la formación de un equipo de 15 docentes de un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) en la ciudad de Cali” (p. 294). Para esta investigación, se utilizó la metodología fenomenológico-hermenéutica y se enfatizó en la experiencia de cada docente, a partir de la partición, en sesiones, de un juego simbólico. Se obtuvo como resultado un análisis de contribuciones al ámbito educativo que restablece la voz y su valor; por lo tanto, se precisa asumir los retos actuales, mediante una formación continua.

Por otro lado, debido a la pandemia de covid-19, el profesorado ha tenido que enfrentarse a nuevos retos, como las TIC, para continuar con un proceso de enseñanza, mediante la modalidad virtual. Es así que los autores Picón *et al.* (2020) realizan un estudio para ver el desempeño y formación de maestros y maestras frente a las competencias digitales en la modalidad virtual, esto con el fin de evaluar dicho desempeño en las escuelas de Piribebuy en Paraguay.

Para esta investigación el método utilizado fue el no experimental, descriptivo, transeccional y cuantitativo. Se obtuvo como resultado que el 56 % de docentes se habían capacitado sobre el uso de las TIC que se aplican en las clases virtuales, además se observó que el 49 % considera que asistir a cursos para actualizarse en la tecnología es de gran utilidad en tiempos adversos.

Así mismo, en el ámbito local, las autoras Ayón y Cevallos (2020) realizaron una investigación denominada “La virtualidad en los procesos de formación educativa. Retos y oportunidades del sistema educativo ecuatoriano”. Su objetivo fue analizar el uso de la plataforma virtual de docentes y estudiantes adscritos al sistema educativo ecuatoriano, pues, en la actualidad, el profesorado enfrenta los retos que ofrece la tecnología para estar en constante actualización. Para esta investigación se realizó un estudio de tipo descriptivo, enmarcado en el paradigma cuantitativo, que llegó a la conclusión de que es fundamental implementar las TIC como una estrategia de enseñanza, por lo tanto, el profesorado debe prepararse y estar en constante capacitación, para no perder la continuidad de los avances de la tecnología.

En tal sentido, con el aporte de autores de distintos países, se observó que la educación ha dado un giro, debido a la modalidad virtual. El profesorado se enfrenta a los nuevos retos y desafíos que se presentaron en el transcurso del tiempo. La sociedad, cada día, evoluciona y adquiere nuevos saberes, por ello, los educadores tienen que estar al tanto de todos los cambios que surgen alrededor de los niños y niñas. El aporte de esta investigación demuestra que el profesorado debe estar en formación continua, en relación a herramientas y recursos tecnológicos, y metodologías y estrategias activas, esto con el fin de mejorar la calidad de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes.

## Marco conceptual

Interrumpir el año escolar implicó que docentes y directivos prepararan planificaciones y metodologías para ejecutar la primera fase del programa Aprendamos juntos en casa (Mineduc, 2020a), con el objetivo de que sus estudiantes continuaran con sus actividades de aprendizaje, desde sus hogares. Este programa estipulaba las acciones didácticas, curriculares y pedagógicas que el profesorado debía tomar en cuenta para planificar y ejecutar las experiencias de aprendizaje que se impartían en las clases virtuales. Así mismo, se creó el portal educativo Aprendemos Juntos en Casa, este busca orientar a los actores de la comunidad educativa, para que continúen con facilidad este proceso y para que lo desarrollen de forma efectiva con actividades vivenciales.

En este contexto, se considera que la corresponsabilidad en el proceso educativo es fundamental, puesto que involucra a la familia en el desarrollo integral de los niños y niñas. Según el Mineduc (2020b), en los *Lineamientos para la Implementación del Servicio Educativo Extraordinario “Educación en Casa”*, el desarrollo correcto de la educación en modalidad virtual “se basa en el principio de corresponsabilidad, según el cual la familia participa activamente en la instrucción de niños, niñas y adolescentes, con el apoyo y seguimiento de docentes e instituciones educativas, que regularicen y garanticen el proceso educativo” (p. 14). Por lo tanto, es necesario que exista una comunicación

constante entre los actores educativos, para una mejor organización en las clases virtuales.

Del mismo modo, Valles Guillén (2021) afirma que “para desarrollar una educación efectiva dentro de los centros escolares es necesaria la corresponsabilidad (responsabilidad compartida con una u otras personas) de la familia para hacerse partícipe en la educación de sus hijos” (p. 406). En la casa se debe brindar este acompañamiento para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que se alcancen resultados que mejoren el nivel de vida de los ciudadanos y, además, de que se logren los conocimientos esperados. De tal forma, se afirma que la corresponsabilidad de la familia permite al docente crear estrategias que faciliten el aprendizaje.

Poco a poco, el aula de clases se transformó en varios entornos virtuales, donde sus actores principales fueron docentes, representantes, niños y niñas. En tal sentido, se presentó un gran desafío para toda la comunidad educativa, pues trascender de una educación presencial a una híbrida no es tan sencillo. No basta con tener una plataforma para realizar encuentros sincrónicos, sino que resulta primordial responder la pregunta: ¿cómo enseñar? En este contexto, las redes de docentes, investigadores y especialistas han aportado reflexiones, conocimientos y estrategias para promover la continuidad del aprendizaje durante el escenario de la pandemia, pero: ¿cómo está enfrentando el profesorado los desafíos que supone la educación virtual?

Sin duda alguna, los países con mejores ingresos están preparados para afrontar la adversidad con estrategias de aprendizaje virtual, la situación es totalmente diferente para los países de ingresos medios y los más pobres, donde los desafíos se vuelven más grandes. Es por ello que el Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc), a través de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, oferta cursos *online* de: autoformación, coformación y formación continua; esto con el fin de fortalecer las capacidades profesionales del profesorado, para que se asista a los niños y niñas, con el uso de las herramientas tecnológicas y metodologías activas que exige la educación híbrida. Hasta la actualidad se han capacitado 270 971 maestros y maestras (Mineduc, 2021a) en los diferentes programas emergentes de la plataforma Me capacito.

Desafortunadamente, no basta con que el Estado propicie estos espacios de formación, es necesario que cada docente cumpla con su rol y tenga creatividad para aplicar estrategias innovadoras en las clases virtuales. El profesorado posee habilidades técnicas y pedagógicas esenciales para incorporar dispositivos electrónicos en las actividades, para lograrlo se requiere de un proceso de autoformación en herramientas digitales, guías pedagógicas, planes de clase, videos, tutoriales, entre otros recursos (Zevallos, 2018). En esta línea, es preciso que cada docente supere el desafío de reaprender, pues el contexto actual exige nuevas formas de enseñanza, para crear experiencias realmente significativas de aprendizaje.

Los docentes deben estar preparados para conocer, analizar, crear y participar activamente en los cambios que genera la ciudadanía digital que actualmente está inmersa en la tecnología que interviene en todos los ámbitos, ya sean personales, educativos, culturales, económicos, entre otros. Por ende, se deben desarrollar competencias digitales y, en este sentido, como menciona Galindo (2009), ser

un ciudadano digital hace referencia al uso de las TIC para participar de forma competente, crítica y segura en la comunidad.

En consecuencia, docente deben estar en constante capacitación para adquirir las habilidades computacionales que se requieren al momento de impartir una clase en un entorno virtual. Puesto que la tecnología avanza todos los días, se genera un desconocimiento sobre el manejo y utilización de nuevas herramientas digitales que ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los maestros y maestras deben ir a la par con todos los cambios, para tener desarrolladas todas las competencias que demandan ser docente de una ciudadanía digital. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, (2020) define *ciudadanía digital* como ciertas habilidades que permiten “acceder, comprender, analizar, producir y utilizar el entorno digital, de manera crítica, ética y creativa” (p. 4). En efecto, durante este estudio, se vio que las clases se reestructuraron y se implementaron estrategias que permitieron que los estudiantes apliquen ejercicios y actividades en las que utilizaron la tecnología de forma responsable.

Desde el enfoque gubernamental del Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (MINTEL), se creó la política Ecuador Digital, con el fin de lograr la digitalización de diferentes sectores del país, pues la tecnología está inmersa varios ámbitos. Dicha política se compone de tres ejes “Ecuador Conectado, Ecuador Eficiente y Ciberseguro y Ecuador Innovador y Competitivo” (MINTEL, 2020, párr. 2); cada eje es un proyecto que pretende eliminar las brechas del acceso a las TIC, disminuir la brecha cognitiva digital y potenciar los emprendimientos, todo ello para mejorar la economía del país y la calidad de vida de las personas.

Según datos estadísticos de MINTEL (2020), el 95,5 % de cantones y el 96,3 % de parroquias acceden al servicio de internet, esto se contradice con los datos provistos por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2020), puesto que este indica que el 34,7 % hogares del sector rural tienen internet; de esta comparación se puede inferir que la información dada por el Estado no muestra la realidad del país. En cuanto al analfabetismo digital, según datos del INEC (2020), existe una diferencia aproximada del doble, pues la zona urbana tiene una brecha digital del 7,5 %, mientras que la zona rural el 16,8 %; eso pese a los 603 Infocentros Comunitarios implementados en zonas rurales del país (MINTEL, 2020). Cabe mencionar que, desde el año 2010, el objetivo de este ministerio ha sido capacitar a las personas de la zona rural, para que desarrollen todas las competencias digitales e incluso emprendan sus propias microempresas.

Para eliminar esta brecha digital, el Ministerio de Educación (2021b) presentó la *Agenda Educativa Digital 2021-2025*, cuyo objetivo es la integración y utilización de las TIC para el aprendizaje y el conocimiento. Esto, pues, a raíz de la pandemia, el sistema educativo se ha visto obligado a diseñar planes, políticas y programas educativos enfocados en el aprendizaje digital, con el fin de crear una ciudadanía digital que haga uso responsable de la tecnología. En este contexto, el Mineduc busca “mejorar la calidad educativa, la cobertura y garantía de derechos a través de la innovación tecno-pedagógica y el equipamiento tecnológico, conectividad, formación y capacitación docente” (p. 8).

Este aspecto marca un avance significativo en el uso de la tecnología, pues, como ya se mencionó, aproximadamente 270 971 maestras y maestros (Mineduc,

2021a) han desarrollado diferentes programas sobre el uso de herramientas tecnológicas y metodologías activas; sin embargo, para cumplir con una cuota idónea de personal docente capacitado, el gobierno debe brindar las políticas públicas necesarias para que esto se haga realidad. Un ejemplo claro de las necesidades actuales es la brecha accesibilidad a internet en los hogares. Por tal motivo, se deberían replantear algunos puntos para que se incluyan a los grupos prioritarios y llegar a eliminar esta brecha digital de conectividad.

Las TIC se han convertido en el medio para impactar y receptor la información de esta educación híbrida (Villén Sánchez, 2020), porque no basta con mostrar recursos digitales, es necesario ir más allá y captar la atención de los estudiantes, para motivar su recorrido hacia un aprendizaje activo. De tal forma, las clases virtuales se convierten en experiencias interactivas que motivan a los estudiantes, atraen su atención, estructuran la realidad, estimulan nuevos aprendizajes y propician un *feedback* de conocimientos. Además, se debe tener en cuenta que, con el desarrollo acelerado de la sociedad, la nueva generación está inmersa en el mundo de la tecnología desde que nace. Al respecto Carneiro *et al.* (2021) mencionan que:

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información está suponiendo retos, impensables hace unos años, para la educación y el aprendizaje. Tal vez lo más relevante sea que nos encontramos con una nueva generación de aprendices que no han tenido que acceder a las nuevas tecnologías, sino que han nacido con ellas y que se enfrentan al conocimiento desde postulados diferentes a los del pasado. Ello supone un desafío enorme para los profesores, la mayoría de ellos inmigrantes digitales, para las escuelas, para los responsables educativos y para los gestores de las políticas públicas relacionadas con la innovación, la tecnología, la ciencia y la educación. (p. 7)

En tal sentido, el profesorado se enfrenta a una nueva modalidad de enseñar, en la que el desconocimiento de herramientas y recursos digitales es un problema, por consiguiente, el mayor reto y desafío es enfrentarse a todo lo que ofrecen las TIC, para complementar, enriquecer y transformar la calidad educativa. En esta línea, la institución educativa debe asumir los cambios de la sociedad e incorporar las herramientas necesarias al proceso de aprendizaje, buscando un objetivo pedagógico para la educación infantil. Para ello, se debe realizar un correcto uso de las TIC, de acuerdo a las capacidades de los estudiantes, e incorporar, en las experiencias de aprendizaje, todas las competencias que correspondan al nivel inicial.

## **Materiales y métodos**

En esta investigación se aplicó la metodología cualitativa para analizar los retos y desafíos de la formación del docente de educación inicial en la modalidad virtual que ha ocasionado la pandemia de covid-19. Escudero y Cortes (2017) refieren que “La investigación cualitativa es aquel procedimiento sistemático de indagación que brinda técnicas especializadas para recabar datos sobre lo que piensan y sienten las personas” (p. 43). En tal sentido, se caracteriza por ser descriptiva y basarse en la recolección de datos. En esta investigación, para lo último, se utilizó la técnica de la encuesta aplicada, mediante un cuestionario diseñado en la plataforma Google Forms, este contó con trece preguntas abiertas sobre la

temática investigada y estuvo dirigido a el profesorado de la Red de Aprendizaje “Maestros Solidarios”, perteneciente al Distrito 01D04 Chordeleg-Gualaceo de la provincia del Azuay. Esta red está integrada por cuarenta y nueve docentes de escuelas multigrado, de los que se cuentan diecinueve profesores de educación inicial, quienes participaron como muestra en esta investigación. A partir de la información recolectada, se obtuvieron los siguientes resultados.

## Resultados y discusión

En relación al mayor reto durante el desarrollo de las clases virtuales, “la realidad nos muestra que las tecnologías digitales han influido en la manera de aprender y, en consecuencia, en la manera de enseñar propia del colectivo docente” (Viñals y Cuenca, 2016, p. 105). En este aspecto, la mayoría participantes respondieron que la conectividad ha sido un gran desafío, puesto que, por un lado, durante el desarrollo de las clases, la conexión de internet fallaba y no se podía llevar a cabo de manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro, había estudiantes que no podían conectarse. Según Villota *et al.* (2019), “El Internet a través de su constante evolución, se ha convertido en una herramienta, ya sea para información, comunicación, entretenimiento, entre otras” (p. 5). En tal sentido, los educadores buscaron la manera de llegar a los estudiantes que no podían ingresar a los encuentros virtuales, para ello iniciaron conversaciones por WhatsApp o entregaron, de manera presencial, fichas de trabajo.

Otro tanto de la población acotó que la lucha en la modalidad virtual también se relaciona con la atención que prestan los estudiantes durante las actividades, porque son niños y niñas, de entre tres a cinco años de edad, que se aburren rápidamente. Por otro lado, algunos alegaron que el reto fue aprender a utilizar herramientas y recursos digitales adecuados, para que cada estudiante capte la información en las clases virtuales y esté siempre motivado. Finalmente, otros indicaron que el desconocimiento y las dificultades de manejo de nuevas plataformas digitales fue un inconveniente para desarrollar las clases con éxito; por lo tanto, a manera de solución, se autocapacitaron, asistiendo a cursos y viendo tutoriales en YouTube.

Para llevar a cabo el proceso educativo virtual, fue necesario la utilización de herramientas digitales. La mitad de docentes respondieron que, durante sus actividades virtuales emplearon, la plataforma Zoom para los encuentros *online*, la aplicación WhatsApp para mantener una comunicación constante y solventar dudas y, finalmente, el programa PowerPoint para realizar presentaciones y organizar las clases. La otra mitad utilizó Quizizz, Geneally, Liveworksheet y WordWall, con el fin de diseñar recursos y llevar a cabo una estrategia educativa innovadora para sus estudiantes. Es “a través de [la inserción de] herramientas digitales en el proceso de enseñanza aprendizaje, [que] el docente contribuirá a desarrollar esas habilidades” (Maldonado *et al.*, 2019, p. 13), puesto que muchas son gratuitas, de fácil manejo, dinámicas y entretenidas.

En cuanto a la ejecución de las clases virtuales cada docente se vio obligado a buscar y crear recursos digitales, en este contexto, los encuestados indican que han diseñado recursos como: videos, crucigramas, juegos y fichas interactivas que permiten a los estudiantes ordenar secuencias, agrupar, arrastrar, unir, señalar, etc. Como indica Álvarez (2021), “El uso de los recursos digitales en educación

implica la creación, búsqueda y selección de recursos educativos digitales acordes con el nivel de desarrollo cognitivo deseado” (p. 11). Se recalca que es importante respetar y considerar el ritmo, estilo de aprendizaje, necesidades e intereses de cada infante. En tal sentido, los educadores afirman que es un desafío conocer y aprender nuevas herramientas y recursos educativos digitales y aplicarlos en el entorno virtual. Por lo tanto, siempre están en constante búsqueda, para que los niños y niñas no se sientan aburridos y, más bien, se animen a continuar con su proceso educativo.

En la encuesta aplicada también se preguntó sobre cómo fue la capacitación para ejecutar las clases virtuales. Los autores Andrade *et al.* (2020) indican que “la capacitación y formación docente deben por ley desarrollarse dentro de una mirada sistémica para el desarrollo integral de la persona, teniendo en cuenta también el contexto socio-histórico en el que se ejerce la profesión docente” (p. 47). Es así que, mediante el análisis realizado, se evidencia que el profesorado se autocapacitó, puesto que, era su necesidad y varias instituciones educativas no le brindaron ese apoyo. En esta situación, cada quien buscó la manera de desenvolverse en la modalidad virtualidad: investigaron en internet de manera personal cursos gratuitos en línea, con la finalidad de tener una autoformación que apoyase su desarrollo profesional, así mismo, varios docentes adquirieron nuevas habilidades y estrategias, para trabajar con los estudiantes de manera divertida e innovadora.

Con respecto a los espacios de autoformación y en relación a la educación inicial, “el docente debe tener iniciativa para buscar información, pero a la vez debe estar apto de recibir ayuda de sus pares u otros profesionales que brindan asesoramiento para cada vez mejorar su desempeño” (Méndez, 2018, p. 14). En tal sentido, la mayoría ha participado en los encuentros que planifica la Red de Aprendizaje y en talleres y círculos de estudios virtuales, mientras otros educadores han asistido a capacitaciones y congresos ofertados por el Mineduc. Todo esto ayudó a que el profesorado se capacitara en temas como: la contención emocional, diseño de recursos educativos, planificación de fichas pedagógicas, detección de situaciones de riesgo, etc. Además, esto permitió que estuvieran en constante formación y adquirieran conocimientos nuevos, para enfrentarse a la sociedad actual que está inmersa en la modalidad virtual.

En relación a la participación en cursos relacionados a la contención emocional, el Mineduc (2020c) establece que es imprescindible “sostener las emociones de niñas, niños y adolescentes, a través, del acompañamiento y ofreciendo espacios para la expresión de los sentimientos y las rutas para solucionar problemas” (p. 15). En correspondencia, la mitad de docentes mencionaron que se capacitaron de forma autónoma, buscando en internet diferentes herramientas como talleres o tutoriales relacionados a este tema. En cuanto a la otra mitad, varios asistieron a talleres que organizó el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) del distrito al que pertenecen, también mediante la plataforma Me Capacito del Mineduc y en charlas organizadas por la Red de Aprendizaje. Cabe recalcar que este contenido ha sido de suma importancia para cada docente, pues permitió brindar apoyo sobre la actitud empática y escucha activa de tanto niños y niñas como de padres de familia.

En cuanto a los cursos ofertados por el Mineduc, los encuestados indicaron que han participado en plataformas como: Me Capacito y Mi Aula en Línea;

mediante estas ejecutaron programas de actualización docente sobre apoyo psicológico, atención a las necesidades educativas especiales, gestión de riesgos, innovación tecnológica y creación de contenidos digitales, metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, protocolos de autocuidado, entre otros. Es por ello que la capacitación docente es un proceso constante de aprendizaje que permite obtener y desarrollar las habilidades y competencias necesarias para brindar una educación de calidad (Unesco, 2017). En correspondencia, el profesorado encuestado recalcó que, gracias a estos cursos, potenciaron sus conocimientos, habilidades y competencias, lo que, a su vez, permitió que mejoraran su metodología y didáctica, para fortalecer la práctica educativa en el desarrollo de las clases virtuales.

Por otra parte, es importante mencionar que las redes de aprendizaje “propician la formación de equipos de trabajo y de redes de comunicación horizontal entre todos los actores educativos [...] se convierten en espacios pedagógicos de autoformación y de co-formación, apoyándose en la combinación de metodologías de aprendizaje” (Mineduc, 2019, p. 6). Varios docentes mencionaron que, a partir de los encuentros virtuales en la Red de Aprendizaje, diseñaron fichas pedagógicas de las experiencias de enseñanza que se enviaban semanalmente y constaban de los siguientes elementos: objetivo, recursos, actividades, indicadores de logro, las técnicas de instrumentos de evaluación y las destrezas a desarrollarse en los niños y niñas. La red, a su vez, les permitió compartir esta guía técnica con los representantes, para tener una mejor organización en cuanto a los materiales a emplearse durante la ejecución de las clases virtuales. Enfatizaron, además, la importancia del trabajo colaborativo, pues permitió un intercambio de conocimientos entre maestros y maestras, con el fin de mejorar la práctica educativa.

El involucramiento de los representantes durante el desarrollo de las clases virtuales resultó un reto, pues, cada docente tuvo que buscar la forma de establecer una comunicación constante. Al respecto, el plan educativo *Aprendamos Juntos en Casa* establece que, para llevar a cabo el proceso didáctico de las clases virtuales, es imprescindible “La corresponsabilidad del representante legal para lograr avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mineduc, 2020a, p. 39). En efecto, la mayoría de profesionales encuestados afirmaron que lograron la interacción mediante grupos de WhatsApp y, en correspondencia, los representantes se interesaron por la educación de sus hijos e hijas, por tanto, su participación fue activa y realizaban un acompañamiento en los encuentros *online*, por lo que se apreció la corresponsabilidad. Por otra parte, algunos docentes afirmaron todo lo contrario: que no hubo mucha participación de los padres de familia, que no querían conectarse, pese a la insistencia de cada docente; esto provocó que los niños y niñas no asistieran a las clases, que se retrasaran en los contenidos y, en varios casos, conllevó la deserción académica.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual, se deben utilizar metodologías que permitan a los estudiantes ser protagonistas de su aprendizaje y, enfoques que están relacionados con el ser humano y que se basen en el respeto, dignidad, igualdad y diversidad de identidades (Mineduc, 2020b). Al respecto, la mayoría de participantes de la encuesta calificaron su experiencia en las clases virtuales como: difícil, frustrante, diferente y desesperante, puesto que, al inicio, no tenían mucho conocimiento

sobre las TIC. La comunicación con los representantes era mínima y no se sentían conformes, porque consideraban que el estudiantado no alcanzaba los aprendizajes requeridos en las clases *online*. Por otro lado, un grupo mínimo indicó que fue una experiencia: enriquecedora, desafiante, interesante y novedosa, pues requirió de un proceso para aprender nuevas estrategias metodológicas, para llegar a los niños y niñas y ayudarles a construir nuevos conocimientos.

Al hablar de la calidad de aprendizaje en la educación virtual, García (2021) indica que “una educación de calidad se basa en el uso de la tecnología al servicio de estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo adecuado de los estudiantes” (párr. 6). En correspondencia, la mayoría de participantes indicó que se garantizó el éxito debido a la aplicación de nuevas estrategias y herramientas didácticas en constantes encuentros *online* que incluyeron nuevas actividades, divertidas y novedosas; además, se mantuvo una comunicación activa con los padres de familia y se dio seguimiento de todas las experiencias de aprendizaje, para ver si cumplía o no con el objetivo. Sin embargo, algunos maestros y maestras mencionaron que existen niños y niñas que no cuentan con servicio de internet ni herramientas tecnológicas, lo que fue un limitante para desarrollar las clases virtuales y el seguimiento pedagógico de manera sincrónica. Para solventar esto, muchos tuvieron que entregar las guías de forma presencial, además los encuestados mencionaron que la evaluación no resultó objetiva, porque dicho proceso debe ser sistemático y continuo.

Finalmente, con relación a los resultados presentados anteriormente, el profesorado mencionó que su mayor desafío fue buscar, aprender cómo utilizar y aplicar herramientas digitales, puesto que no tenían las competencias apropiadas para ejecutar las clases virtuales de una manera correcta.

Es así que la tecnología educativa “es vital en el mundo actualizado, es imprescindible como herramienta de apoyo para la perfección del proceso formativo, logrando la interacción del docente y estudiante de forma innovadora” (Zambrano *et al.*, 2021, p. 79). Cabe recalcar que los maestros y maestras no se conformaron con autocapacitarse, sino que tuvieron que enseñar a representantes, quienes fueron indispensables para que se desarrollen los encuentros virtuales. Así mismo, para que sea un aprendizaje experiencial, el profesorado ha pasado por un proceso de reaprender estrategias metodológicas tradicionales y reemplazarlas o adaptarlas por otras de naturaleza activa, pues estas son idóneas para motivar a los actores educativos a que se integren y participen constantemente. De esta manera, se acortaron las barreras de la modalidad virtual.

## Conclusiones

El rol del profesorado ha sido fundamental para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual; por lo tanto, deben estar en constante autoformación para adquirir nuevas habilidades y competencias que permitan responder las necesidades de este contexto. En este sentido, se logró obtener información relevante sobre los principales retos que han enfrentado, los que, según esta investigación, son: la conexión a internet, las herramientas y recursos digitales, las estrategias metodológicas y la corresponsabilidad. Estos

factores inciden en la calidad del proceso educativo, por lo tanto, el profesorado debe asistir y participar en cursos, talleres, charlas, proyectos, congresos, etc., impartidos por el Mineduc u otras entidades afines, que faciliten el desarrollo del aprendizaje híbrido.

En cuanto a los desafíos, cada docente ha enfrentado situaciones particulares, como los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, la forma de enseñar y evaluar, la aplicación de las TIC en las actividades pedagógicas, el cumplimiento del rol docente, la comunicación asertiva y permanente con los representantes, y la promoción de la confianza y motivación en los estudiantes. Los maestros y maestras deben tomar en cuenta estos aspectos, porque conllevan a desarrollar con éxito el aprendizaje y generan en los estudiantes un pensamiento consciente, crítico y creativo, para crecer en la sociedad y en el ámbito educativo. Por tal motivo, cada profesional de la enseñanza es responsable de brindar una educación de calidad y calidez a los niños y niñas.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2021). *Recursos y materiales didácticos digitales*. División de Desarrollo Académico, USAC. <https://diged.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2021/03/Diplomado-actualizacio%CC%81n-docente-marzo-2021-.pdf>
- Andrade, C.; Siguenza, J. y Chitacapa, J. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Revista ESPACIOS*, 41, 46-60. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p05.pdf>
- Ayón, E. y Cevallos, A. (2020). La virtualidad en los procesos de formación educativa. Retos y oportunidades del sistema educativo ecuatoriano. *Polo de conocimiento*, 5.48), 861-886. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7554388.pdf>
- Baptista, P.; Almazán, A.; Loeza, C.; López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, L(Esp.). 41-88. <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/96/369>
- Carneiro, R.; Toscano, C. y Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Metas educativas 2021. Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Escudero, C. y Cortes, L. (2017). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>
- Galindo, J. A. (2009). Ciudadanía digital. *Revista Signo y pensamiento*, 28(54), 164-173. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48232009000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232009000100011)
- García, A. (2021, marzo 12). Educación Superior 2021: Claves para una educación de calidad. *Revista Economía*. <https://www.revistaeconomia.com/educacion-superior-2021-claves-para-una-educacion-de-calidad/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2021). *Tecnologías de la Información y Comunicación, 2020*. Ecuador en cifras. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas\\_Sociales/TIC/2020/202012\\_Principales\\_resultados\\_Multiproposito\\_TIC.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2020/202012_Principales_resultados_Multiproposito_TIC.pdf)
- Maldonado, A.; Galicia, A.; Apolinar, J. y Herrera, J. (2019). Uso de herramientas digitales como estrategia para el desarrollo

- habilidades de análisis y razonamiento en los estudiantes de TIC. *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicaciones*, 3(7), 13-18. [https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Tecnologias\\_de\\_la\\_Informacion\\_y\\_Comunicaciones/vol3num7/Revista\\_de\\_Tecnolog%C3%ADas\\_de\\_la\\_Informacion\\_y\\_Comunicaciones\\_V3\\_N7\\_3.pdf](https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Tecnologias_de_la_Informacion_y_Comunicaciones/vol3num7/Revista_de_Tecnolog%C3%ADas_de_la_Informacion_y_Comunicaciones_V3_N7_3.pdf)
- Méndez, E. (2018). *Estrategia de Autoformación Docente para Mejorar el Logro Satisfactorio de Aprendizajes en Aula Multigrado de la Institución Educativa N° 86627-Shocosh*. [Trabajo Académico para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico]. Universidad San Ignacio de Loyola. [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/6402/3/2018\\_MENDEZ\\_JIMENEZ\\_EUDES\\_DESIDERIO.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/6402/3/2018_MENDEZ_JIMENEZ_EUDES_DESIDERIO.pdf)
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019). *Redes de Aprendizaje*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/circulos-de-calidad-guia-redes-de-aprendizaje.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2020a). *Plan Educativo "Aprendamos Juntos en Casa"*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-aprendemos-juntos-en-casa/>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2020b). *Lineamientos para la Implementación del Servicio Educativo Extraordinario "Educación en Casa"*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Lineamiento-de-implementacion-de-Educacion-en-Casa.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2020c). *Contención emocional a las familias en situaciones de crisis. Guía para docentes tutores en actividades con familias*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/03/Guia-Contencion-Emocional.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2021a). *Estadísticas capacitación 2020*. Me capacito. <https://mecapacito.educacion.gob.ec/capacitacion2020/>
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2021b). *Agenda Educativa Digital 2021-2025*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/agenda-educativa-digital/>
- Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información [MINTEL]. (2020). *Ecuador Digital*. Telecomunicaciones. <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/25693-2/>
- Ospina, V. y Betancourt, J. (2018). Retos en la formación continua del educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 294-311. <https://dialnet.unirioja.es/de-scarga/articulo/6395372.pdf>
- Picón, G.; González, G. y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU UTIC*, 8(1), 139-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8070339>
- Unesco. (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000036997\\_2\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000036997_2_spa)
- Unesco. (2020). *La ciudadanía digital como política pública en educación en Latino América*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376935/PDF/376935spa.pdf.multi>
- Valles Guillén, N. S. (2021). Corresponsabilidad de la familia, educación y tiempos de pandemia. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de trabajo*

- durante la pandemia* (pp. 405- 416), Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro6/TP6-5-4-Valles.pdf>
- Villén Sánchez, C. (2020). *El profesorado y las Tecnologías en tiempos de confinamiento por la Pandemia COVID-19. Creencias sobre actitudes, Formación, Competencia Digital e importancia de las TIC en educación* [Trabajo de fin de Máster]. Vniversidad D Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/143691>
- Villota, S.; Zamora, G. y Llanga E. (2019). Uso del internet como base para el aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.umed.net/rev/atlante/2019/05/internet-aprendizaje.html>
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2),103-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>
- Zambrano, G.; Moreira, M.; Morales, F. y Amaya, D. (2021). Recursos virtuales como herramientas didácticas aplicadas en la educación en situación de emergencia. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(4). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2539/5300>
- Zevallos, B. (2018). *Aplicación de las TIC en niños de educación inicial* [Monografía]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. [https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/2706/M025\\_45236565T.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/2706/M025_45236565T.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## Influence of Admission Tests on Academic Excellence in Military Sciences Career

### Influencia de las pruebas de admisión en la excelencia académica en la carrera de Ciencias Militares

Muñoz Gualán, German; Muñoz Gualán, Erik; Muñoz Gualán, Alberth

-  **German Muñoz Gualán**  
gergeomunoz1988@gmail.com  
Universidad de Fuerzas Armadas, ESP, Ecuador
-  **Erik Muñoz Gualán** erikda2008@gmail.com  
Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL,  
Ecuador
-  **Alberth Muñoz Gualán** albmu93@gmail.com  
Peoples' Friendship University of Russia, Rusia

**Runae**  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
ISSN: 2550-6846  
ISSN-e: 2550-6854  
Periodicidad: Semestral  
núm. 8, 2023  
runae@unae.edu.ec

Recepción: 25/09/22  
Aprobación: 05/12/22

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6763666011/>



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

**Resumen:** El objetivo planteado en este estudio fue establecer qué resultados de las pruebas de ingreso predicen un excelente rendimiento académico o el abandono de un estudiante de la carrera de Tecnología en Ciencias Militares. Por lo cual, esta investigación presenta un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de tipo transversal y un alcance correlacional. Se utilizaron los promedios de las pruebas de ingreso y rendimiento académico por períodos académicos, se tomó esta información del archivo y base de datos de la Escuela de Formación de Soldados. Con la finalidad analizar esta información, se utilizó una matriz de Excel que se analizó en el programa SPSS. Se llega a la conclusión de que existe una correlación significativamente baja entre las pruebas académicas y físicas de ingreso con el rendimiento académico de excelencia, pero esta correlación representa la mejor predicción de rendimiento académico de excelencia de los estudiantes.

**Palabras clave:** rendimiento académico, estudiantes, pruebas de ingreso, ejército, ciencias militares.

**Abstract:** The objective of this study was to establish which admission tests results predict an excellent student academic performance or desertion at Tecnología en Ciencias Militares career. Therefore, this research presents a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional design and a correlational scope. Admission tests and academic performance were taken by academic periods. This information was taken from Escuela de Formación de Soldados' archives and databases. In order to analyze this information an Excel matrix was used, and then the program SPSS. Conclusions show that there is a weak significant correlation between academic and physical admission tests, and excellent academic performance. However, this correlation represents the best prediction of excellent academic performance.

**Keywords:** academic performance, student, admission tests, army, military sciences.

## Introduction

Academic performance is considered the indicator of the learning level that students have reached at the end of an educational process (Hernández Pina & Maquilón Sánchez, 2011), which constitutes the reference point to assess the effectiveness degree of the learning process (Santos Álvarez & Vallelado, 2013).

Likewise, education is considered the fundamental basis for the development of humanity (Batallas González, 2014), and the university is one of the most important places in which education takes place. In this sense, the university aims to ensure that students can effectively function when facing particular problems upon completing their curricular plans, and accurately participate in society's growth and development.

At the same time, in our region, there is no single structure of academic performance common determinants among countries (Fernández, 2004). Therefore, each region and university must seek to identify the determinants of their student's academic performance to develop educational policies according to their characteristics.

Academic performance is defined as the reached goals in a subject, which represent the final product of the application of a university's efforts. The activities, traits, and some correct perceptions about knowledge provided establish these efforts. Among some factors that influence academic performance, we can describe: (a) individual factors, which the student cannot modify, (b) factors that belong to the student, which can be changed, and (c) factors linked to educational context. Therefore, they go beyond student's influence sphere and affect everyone in the group in the same way (Santos Álvarez & Vallelado, 2013).

Besides, it is widely known that multiple factors influence the academic performance of university students. Among them, the most important are socioeconomic factors such as sex, parental level of education, economic level, access to technology, secondary school studies, and study dedication hours (Borja Naranjo *et al.*, 2021; García Gil & Fajardo Bullón, 2021). However, resilience is also decisive for students in the educational field since it allows them to develop even when they face unfavorable external factors like social, familiar, and economic problems. Thus, the capacity for resilience is an essential factor that allows students to increase their probability of academic success (Gómez Esquivel *et al.*, 2021).

In our particular context, there needs to be a consensus when establishing factors associated with academic performance. Therefore, for this work development, we focus on tests admission as determinants to develop educational policies according to the particular characteristics of our population (García de Fanelli, 2014; Soza Mora, 2021).

In the military field, considering the determining factors for excellent academic performance in students is vital due to all the logistical resources required to develop education in the army context. These resources are considered from selection to admission to training institutes—including the training and examination of them—for reasons such as financial cost of accommodation (it is an internship regimen) and other expenses related to using military weapons. In addition, there is always a risk for civilian population related

to using dangerous weapons (Castro Solano & Casullo, 2002; Castro Solano & Fernández, 2004; Teneda Garcés *et al.*, 2018).

It is necessary to mention that military training schools differ from regular university educational institutes due to the characteristics of military education, in which young people have to perform two combined tasks during their training. First, intense military training, which brings with it a constant physical challenge, and at the same time, a university academic routine that implies effort, dedication, and hours of study, whose final result is the achievement of a third-level degree, and a military degree (Castro & Fernández, 2005; Gutiérrez Alban *et al.*, 2019).

According to many authors, among all existing determinants, the grade obtained in university admission tests and academic performance prior to attending is the most important predictor of a student's academic performance (Garbanzo, 2007). In such a case, if the student characterization is rigorous and objectively measurable, the selection is limited to ordering students in descending order, and establishing a breaking point for admission as soon as the established quota has been met (Rodríguez Fontes *et al.*, 2000).

The admission process generally consists of evaluating student's prior knowledge using instruments that assess verbal, logical, mathematical, and writing skills (Zwick, 2012; López Altamirano *et al.*, 2020). In Ecuador, selection process for university admission is determined by the score developed in a standardized national evaluation called ENES test (Examen Nacional para la Educación Superior, in Spanish) and the offer established by each university (Zapata Villacis, 2017; López Altamirano *et al.*, 2020). However, for admission to military training schools, as it is a risk education that requires maximum academic, physical, and mental demands, it is necessary to complement this process with an evaluation of physical skills, and medical, and psychological aptitude (Muñoz, 2020; Muñoz & Zambrano, 2020; Pacheco Cabrera *et al.*, 2021).

The entry profile of Tecnología en Ciencias Militares career is a set of specific attitudes and aptitudes that the aspiring soldier must bring with him. Among the main ones, we can mention: (a) commitment to practice principles and values, (b) vocation towards life and military service, (c) fitness and physical suitability, (d) medical conditions favorable to the career, (e) psycho-emotional stability and control, and (f) skills and abilities to work as a team (Universidad de Fuerzas Armadas-ESPE, 2017; Muñoz, 2020; Muñoz & Zambrano, 2020).

Thus, admission tests for military training schools are determined in four well-differentiated groups, which seek to select the best applicants who meet both the admission profile and the pre-established quota, according to details: (a) psychological test, (b) academic tests, (c) physical tests, and (d) medical tests (Muñoz, 2020).

Likewise, academic performance of Tecnología en Ciencias Militares' students is a set of indicators of academic subjects, physical performance, behavior, and military qualities that the student present within Escuela de Formación de Soldados del Ejército "Vencedores del Cenepa" during the development of the career, since the product that is intended to be delivered to the army and society is a disciplined individual, prepared academically, military, and physically

according to the established standards, it is also necessary to complement this training by instilling a life professional and ethical military.

The curricular design in Escuela de Formación de Soldados del Ejército “Vencedores del Cenepa” follows the guidelines of Ecuador’s Ley Orgánica de Educación Superior, Land Force, and Universidad de Fuerzas Armadas-ESPE, in which the primary characteristic is to present a dual educational model, where both practical and theoretical learning is developed as superior technologists in military sciences by the Universidad de Fuerzas Armadas-ESPE, as well as the training of skills and abilities as army soldiers of Ecuador’s ground force. This curriculum is planned in five academic periods, with an annual characterization, where the first year is training and the second year is specialized (Universidad de Fuerzas Armadas-ESPE, 2017).

The planned general objective of this research work is to establish what results of admission tests predict excellent academic performance and desertion of students of Tecnología en Ciencias Militares, class 2020-2022, of Escuela de Formación de Soldados del Ejército “Vencedores del Cenepa.” For which, it is essential to meet the following specific objectives: (a) detail the results of the psychological, academic, and physical admission tests presented by students; (b) describe the results of academic performance, and student desertion by academic periods and correlate them with the psychological, academic, and physical admission tests presented by students; (c) find the optimal psychological, academic, and physical admission tests that predict excellent academic performance and desertion.

The hypothesis proposed by this work was considered as follows: the results of the admission tests to military training schools are directly related to academic performance and desertion of Tecnología en Ciencias Militares student’s—2020-2022 class—of Escuela de Formación de Soldados del Ejército “Vencedores del Cenepa.” With this, the knowledge of admission tests involved in academic performance would allow identifying variables that determine the success and failure of Tecnología en Ciencias Militares students.

For the reasons mentioned above, the scientific problem has been described as this question: What are the admission tests that predict excellent academic performance and desertion in Tecnología en Ciencias Militares students, 2020-2022 class, of Escuela de Formación de Soldados del Ejército “Vencedores del Cenepa?”

## Materials and Methods

The present work is an analytical study that presents a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional design, and a correlational scope.

This study’s universe is represented by 1700 Tecnología en Ciencias Militares students of Escuela de Formación de Soldados del Ejército “Vencedores del Cenepa.” Therefore, the sample is represented by the total number of second-year military applicants ( $n = 676$ ), considered a 3% margin of error and greater than 95% confidence level.

The purpose of this research is to know the psychological, academic, and physical admission tests that predict excellent academic performance and

desertion of the mentioned career students, 2020-2022 class, of the mentioned school. Which was developed in phases, as follow:

The first phase seeks to detail the results of psychological, academic, and physical admission tests presented by Tecnología en Ciencias Militares students, 2020-2022 class, by collecting information from army school's Academic Department, according to detail:

- a) Psychological test:
  - Mental capacity: (A) recommended; (B1) not recommended, first possibility of being considered; (B2) not recommended, second possibility of being considered; (B3) not recommended, third possibility of being considered; and (C) not recommended.
  - Personality test: (A) recommended; (B1) not recommended, first possibility of being considered; (B2) not recommended, second possibility of being considered; (B3) not recommended, third possibility of being considered; and (C) not recommended,
- b) Academic tests include quantitative assessment: 20-19 points are excellent, 18.99-18 are very good, 17.99-16 are good, 15.99-14 are average <, and 13.9 are poor.
- c) Physical tests are quantitatively valued out of 20 points, according to a pre-established table of scales: elbow push-ups = 45 push-ups in 1.30 minutes; abdominal push-ups = 50 sit-ups in 1.30 minutes; trot = distance of 2 miles in 12.57 minutes; swimming = 200 meters in 5.13 minutes; decision jump = from the plank 5 meters high.

Likewise, academic performance results are stated by academic periods of Tecnología en Ciencias Militares students, as well as student desertion level. In this study, the variables used are academic and physical performance, military behavior, and qualities. In addition, students were grouped according to academic performance values at the end of each academic period in academic excellence (average of 19 to 20 points), and normal performance (<18 points).

Finally, in the last phase, it is intended to find the admission test that predicts excellent academic performance and desertion of Tecnología en Ciencias Militares career, 2020-2022 class.

The collection of information on the variables is carried out with a search in the academic department of the army school database, it is carried out in a previously developed matrix in Excel, and then the variables are analyzed, and statistically correlated using the statistical program SPSS version 26. Finally, the variables are expressed as mean  $\pm$  SD, which were statistically compared using Pearson's correlation, and prediction based on linear regression model.

In our research work, admission tests are considered an independent variable. However, this can also be considered a limitation because different factors affect academic performance, such as demographic, socioeconomic, academic, and motivational factors.

## Results and Discussion

In the present study, 676 Tecnología en Ciencias Militares career students participated, with an average age of 19.25 years old. It was evidenced that the

average physical admission test was 17.19 points (SD: 2.57), an academic test of 783.13 points (SD: 51.24), a mental capacity of B2, and a personality test of B2.

Likewise, it was evidenced that, in the first academic period, average general academic performance was 18.47 points, where best scores were observed in physical performance (19.63 points), and behavior (19.98 points). In the second academic period, the average general academic performance was 18.37 points, where best scores were observed in physical performance (19.42 points), and behavior (19.86 points). In the third academic period, average general academic performance was 18.36 points, where best scores were observed in physical performance (19.26 points), behavior (19.79 points), and military qualities (19.04 points). Finally, in the fourth academic period, average general academic performance was 18.49 points, where best scores were observed in physical performance (19.08 points), and behavior (19.89 points).

**Table 1**  
Statistics of the Admission Tests in the Good Academic Performance

Variable		P_T	A_T	M_C	Per_T	PA	PP	C	MQ	GPA	
GP	Mean	17.19	783.13	B2	B2						
	SD	2.57	51.24	0.89	0.51						
	AP1	Mean					17.75	19.63	19.98	18.50	18.47
		SD					0.47	0.67	0.06	0.02	0.32
	AP2	Mean					17.65	19.42	19.86	18.61	18.37
		SD					0.49	0.77	0.23	0.11	0.34
	AP3	Mean					17.65	19.26	19.79	19.04	18.36
		SD					0.45	0.80	0.30	0.35	0.33
	AP4	Mean					17.90	19.08	19.89	18.71	18.49
		SD					0.32	0.80	0.18	0.18	0.28
		N	18								
	GAP_AP1	Mean	18.46	842.44	B1	B2	18.64	19.97	19.99	18.50	19.06
		SD	1.50	61.83	0.94	0.59	0.09	0.06	0.02	0.00	0.05
		N	18								
GAP_AP2	Mean	18.27	839.27	B2	B2	18.66	19.83	19.97	18.71	19.06	
	SD	2.19	65.78	0.57	0.81	0.11	0.19	0.08	0.14	0.04	
	N	14									
GAP_AP3	Mean	18.92	858.71	B2	B2	18.71	19.82	19.90	19.31	19.12	
	SD	1.52	62.74	0.99	0.51	0.15	0.24	0.23	0.44	0.08	
	N	29									
GAP_AP4	Mean	17.85	829.65	B1	B2	18.54	19.73	19.95	18.84	19.08	
	SD	2.66	59.11	0.96	0.49	0.13	0.28	0.06	0.14	0.08	

Source: self-made

GP: general population, GAP: good academic performance, AP: academic period, SD: standard deviation, P\_T: physical test, A\_T: academic test, MC\_: mental capacity, Per\_T: personality test, PA: performance academic, PP: physical performance, C: conduct, MQ: military qualities, GPA: grade point average.

In addition, excellent academic performance was evidenced in 18 (2.70%) students in the first academic period and 18 students, 14 students, and 29 students in the second, third, and fourth academic periods, respectively. In students with good academic performance in the first period, a general average of 19.06 points was observed, which obtained an average of 18.46 points for physical admission tests, academic tests of 842.44 points, and mental capacity of B1 and B2 personality tests. In students with good academic performance in the second period, a general average of 19.06 points was observed, which obtained an average for physical admission tests of 18.27 points, academic tests of 839.27

points, and mental capacity of B2 and B2 personality tests. In students with good academic performance in the third period, a general average of 19.12 points was observed, which obtained an average for physical admission tests of 18.92 points, academic tests of 858.71 points, and mental capacity of B2 and B2 personality tests. Finally, in students with good academic performance in the third period, a general average of 19.08 points was observed, who obtained an average of physical admission tests of 17.85 points, academic test 829.65 points, capacity B1 mental test, and B2 personality test.

**Table 2**  
Correlation of Admission Tests with Academic Performance

Variable	P_T	p	A_T	p	M_C	p	Per_T	p	
AP1	GAP	0.082	0.017	0.193	0.000	-0.045	0.121	0.000	0.495
	PA	0.025	0.525	0.022	0.563	0.057	0.140	-0.650	0.094
	PP	-0.010	0.792	0.056	0.149	-0.046	0.234	0.028	0.472
	C	-0.040	0.306	0.007	0.856	-0.046	0.238	-0.029	0.460
	MQ	-0.047	0.229	0.021	0.593	-0.016	0.686	0.003	0.934
	GPA	0.017	0.669	0.039	0.316	0.033	0.400	-0.048	0.216
AP2	GAP	0.065	0.046	0.179	0.000	0.007	0.433	0.044	0.128
	PA	0.060	0.121	0.033	0.395	0.050	0.199	-0.064	0.097
	PP	0.026	0.507	0.096	0.013	0.002	0.949	0.015	0.691
	C	-0.043	0.262	0.002	0.968	-0.037	0.341	0.009	0.808
	MQ	-0.041	0.295	0.043	0.271	0.065	0.091	0.023	0.553
	GPA	0.054	0.161	0.063	0.102	0.041	0.284	-0.048	0.215
AP3	GAP	0.098	0.005	0.216	0.000	0.008	0.418	0.069	0.038
	PA	0.021	0.581	0.032	0.406	0.034	0.377	-0.018	0.641
	PP	0.028	0.465	0.044	0.254	0.052	0.183	0.073	0.060
	C	-0.017	0.661	0.032	0.409	-0.024	0.532	0.006	0.869
	MQ	-0.027	0.478	-0.030	0.446	-0.076	0.049	-0.080	0.039
	GPA	0.023	0.558	0.044	0.252	0.037	0.335	0.007	0.864
AP4	GAP	0.055	0.079	0.193	0.000	-0.022	0.288	0.020	0.305
	PA	-0.005	0.907	0.038	0.322	-0.010	0.805	-0.007	0.855
	PP	0.003	0.937	0.038	0.332	-0.041	0.288	0.018	0.643
	C	-0.016	0.684	0.041	0.294	-0.014	0.719	0.024	0.532
	MQ	-0.002	0.950	0.006	0.886	-0.074	0.056	-0.045	0.245
	GPA	-0.007	0.867	0.059	0.127	-0.032	0.417	-0.001	0.979

Source: self-made

AP: academic period, GAP: good academic performance, PA: performance academic, PP: physical performance, C: conduct, MQ: military qualities, GPA: grade point average, p: significance, P\_T: physical test, A\_T: academic test, MC\_: mental capacity, Per\_T: personality test.

When performing correlations analysis, it was observed that in the first academic period, students with excellent academic performance have a statistically significant low correlation with physical tests (0.082, p: 0.017), and academic tests (0.193, p: 0.000). In the second academic period, students with excellent academic performance have a statistically significant low correlation with physical tests (0.065, p: 0.046), and academic tests (0.179, p: 0.000). In the third academic period, students with excellent academic performance have a statistically significant low correlation with physical tests (0.098, p: 0.005), academic tests (0.216, p: 0.000), and personality tests (0.069, p: 0.038). Finally, in the fourth academic period, students with an excellent academic performance show a statistically significant low correlation with academic tests (0.193, p: 0.000).

**Table 3**

Analysis of Linear Regression Models of Admission Tests as Predictors of Academic Performance

Model		Non-standardized Coefficient		Standardized Coefficient		
		B	DE	Beta	t	Sig.
1	Constant	-0.470	0.108		-4.360	0.000
	P_T	0.004	0.002	0.068	1.781	0.075
	A_T	0.001	0.000	0.185	4.850	0.000
	M_C	-0.008	0.007	-0.042	-1.110	0.268
	Per_T	-0.004	0.012	-0.011	-0.296	0.767
2	Constant	-0.482	0.105		-4.576	0.000
	P_T	0.003	0.002	0.047	1.215	0.225
	A_T	0.001	0.000	0.173	4.524	0.000
	M_C	0.002	0.007	0.011	0.280	0.780
	Per_T	0.011	0.012	0.034	0.894	0.372
3	Constant	-0.562	0.095		-5.934	0.000
	P_T	0.004	0.002	0.076	1.988	0.047
	A_T	0.001	0.000	0.207	5.455	0.000
	M_C	0.002	0.006	0.012	0.316	0.752
	Per_T	0.016	0.011	0.056	1.480	0.139
4	Constant	-0.597	0.136		-4.394	0.000
	P_T	0.003	0.003	0.038	0.980	0.328
	A_T	0.001	0.000	0.189	4.936	0.000
	M_C	-0.004	0.009	-0.017	-0.436	0.663
	Per_T	0.004	0.015	0.100	0.255	0.798

Source: self-made

P\_T: physical test, A\_T: academic test, MC\_: mental capacity, Per\_T: personality test, Model 1: GAP 1, Model 2: GAP 2, Model 3: GAP 3, Model 4: GAP 4, DE: deviation error, GAP: good academic performance.

It is necessary to mention that general student performance in each academic period present a statistically significant low correlation in: academic tests (0.096,  $p$ : 0.013) with the physical performance in the second academic period, mental capacity (- 0.076,  $p$ : 0.049), and personality test (-0.080,  $p$ : 0.039) with the military quality in the third academic period, and mental capacity (-0.074,  $p$ : 0.056) with the military quality in the fourth academic period.

In the model of the prediction of an excellent academic performance by academic periods, the following was evidenced: in the first academic period, the academic test ( $p$ : 0.000) is statistically significant, and also in the second ( $p$ : 0.000) and fourth ( $p$ : 0.000) academic period respectively, however, in the third academic period the physical test ( $p$ : 0.047) and the academic test ( $p$ : 0.000) are statistically significant. Therefore, in order of importance, the predictive admission test for excellent academic performance in students of Tecnología en Ciencias Militares career is the academic test and the physical test in the four academic periods.

**Table 4**  
Desert student

		%	P_T	A_T	M_C	Per_T	Non-standardized Coefficient		Standardized Coefficient		
							B	DE	Beta	t	Sig.
Desert	N	32 (4.60)									
	Mean		15.86	786.46	B2	B3					
	ED		3.51	63.73	0.93	0.56					
	SS		0.62	11.26	0.16	0.10					
Pearson's Correlation			-0.10	0.01	-0.01	0.06					
Sig.			0.00	0.36	0.37	0.03					
Model 1	Constant						0.03	0.13		0.24	0.80
	P_T						-0.00	0.00	-0.11	-2.90	0.00
	A_T						8.21	0.00	0.02	0.54	0.59
	M_C						-0.00	0.00	-0.00	-0.10	0.91
	Per_T						0.03	0.01	0.07	1.93	0.05

Source: self-made

P\_T: physical test, A\_T: academic test, MC\_: mental capacity, Per\_T: personality test, DE: deviation error, N: number, SS: standard student, Model 1: student desert.

Regarding to student desertion, it is evident that there were 32 (4.60%) desertions, 28 of which were in the first academic period as voluntary withdrawal, 3 in the second academic period, 2 in the fourth academic period as academic leave, and 1 in the fourth academic period as medical leave. Likewise, average physical test gets 15.86 points, academic test 786.46 points, mental capacities test gets B2, and personality test B3. In addition, it is also observed that statistically significant admission tests are: physical test and personality test, which have a low correlation with student dropout. Finally, it is evident that physical test (coef.: -0.110, p: 0.004), and the personality test (coef.: 0.073, p: 0.053) predict student dropout, although poorly.

Information on the relationship between admission tests and academic performance in military educational institutions is scarce. Therefore, this analysis was carried out with greater emphasis on pairs of regular university educational institutions.

Averages academic, physical, and psychological admission tests (17.19 points, 783.13 points, B2 and B2, respectively) in this study, as well as those obtained by students with excellent academic performance (18.38 points, 842.52 points, B1 and B2, respectively) are higher than what was evidenced in a similar study with 648 aspiring soldiers in an Ecuadorian military training institute, where an average academic test of 10.03 points is recorded (equivalence 515/1000 points), followed by 14.5 points in the physical test, and in the psychological test: an average of B2 in mental capacity, and B2 in the personality test (Muñoz & Zambrano, 2020). However, averages are similar to those observed in a study of 130 students from Universidad del Azuay medical school, located in Ecuador, who presented an average admission test score of 79.20/100 points (equivalent to 792/1000 points) (Alvear Escandón, 2014).

The opposite is observed in a study of 116 medical students from a university in northern Mexico, where the average academic admission test is 50.8/100 points

(equivalence of 508/1000 points) (Gómez López *et al.*, 2012). A similar situation was observed in 572 Finanzas y Contabilidad students at Universidad de Sevilla, in Spain, where the mean admission score was 5.8/10 points (equivalence of 580/1000 points) (Jiménez Caballero *et al.*, 2015).

Average general academic student performance in different academic periods (18.42 points), as well as average student excellent academic performance (19.08 points) is higher than what was observed in a study in an Ecuadorian military training institute in the first military year, where they obtained 17.81/20 points, and in the second year, when they obtained 18.29/20 points, likewise, to what was observed in a study in medical students of Universidad del Azuay, in Ecuador, which was found at 18.23/20 points (Muñoz & Zambrano, 2020; Alvear Escandón, 2014).

Likewise, a higher average was obtained in comparison to Universidad Veracruzana de México students, where an average of 77.24/100 points (equivalence of 15.45/20 points) was observed (Chain Revuelta *et al.*, 2003; Jiménez Caballero *et al.*, 2015).

The correlation of academic admission tests with excellent academic performance of Tecnología en Ciencias Militares career in the first academic period (F: 0.193, p: 0.000), second academic period (F: 0.179, p: 0.000), third academic period (F: 0.216, p: 0.000), and fourth academic period (F: 0.193, p: 0.000) show a low direct statistically significant correlation. Likewise, the correlation of physical admission tests with an excellent academic performance of students in the first academic period (F: 0.082, p: 0.017), second academic period (F: 0.065, p: 0.046), and third academic period (F: 0.098, p: 0.005) evidence a low statistically significant direct correlation.

The situation differs from what was observed in a study of aspiring soldiers of an Ecuadorian military training institute, where academic admission tests are moderately correlated with academic performance in the first military year (F: 0.539, p: <0.05), and a low direct correlation with the second military year (F: 0.0397, p: <0.05) (Muñoz & Zambrano, 2020). Likewise, a similar correlation was observed in Finanzas y Contabilidad students at Universidad de Sevilla, in Spain (F: 0.439) (Jiménez Caballero *et al.*, 2015). Finally and in contrast, a low correlation (R: 0.13 and R: 0,21) was observed in a study at Universidad Técnica de Ambato, in Ecuador (López *et al.*, 2016).

Besides, it is shown that the physical tests have a low statistically significant direct correlation with Tecnología en Ciencias Militares students' excellent academic performance. On the other hand, this situation does not happen with psychological tests (mental capacity and personality test), which are not statistically significant and have a null correlation index with academic performance. In other words, psychological tests do not fulfill the function of admitting the best students for their training in military sciences.

Thus, admission tests that predict Tecnología en Ciencias Militares students' academic performance are academic tests (coef.: from 0.185 in the first academic period, p: 0.000, to coef.: 0.207 in the third academic period, p: 0.000), in addition, it is evident that physical tests only present a statistically significant relationship in the third academic period (coef.: 0.076, p: 0.000). Likewise, psychological tests are excluded from the results, which present a null linear regression coefficient.

A similar situation is evidenced in a study of aspiring soldiers of an Ecuadorian military training institute where, in the first academic period, this is explained by academic and physical admission tests ( $R^2: 0.435$ ,  $p:<0.05$ ), in the second academic period ( $R^2: 0.560$ ,  $p:<0.05$ ), in the third academic period ( $R^2: 0.560$ ,  $p:<0.05$ ), in the fourth academic period ( $R^2: 0.560$ ,  $p:<0.05$ ) (Muñoz & Zambrano, 2020).

Also, regarding student desertion in our study, it is evident that there was 4.60% of desertion. A similar situation was evidenced in an Ecuadorian military training institute, where the percentage of student desertion is 4.5%, in comparison to that existing in other regular university centers, with up to 88.2% of student desertion in the Arquitectura y Diseño Gráfico career of a university of Guatemala, and what is observed in medical students of Universidad del Azuay, in Ecuador, which presents a student withdrawal rate of 30.76% (Muñoz & Zambrano, 2020; Alvear Escandón, 2014; Rabe Rendón, 2019).

Likewise, they presented an average 15.86 points for physical test, and of 786,46 points (15,72/20 points) for academic test, mental abilities got B2, and personality test B3 averages higher than the average of admission tests presented by aspiring soldiers of an Ecuadorian military training institute (academic test: 9.53/20 points, physical test: 12.35/20 points and psychological test: B2) (Muñoz & Zambrano, 2020).

A noteworthy fact is a minimum and maximum gap in admission exams for the withdrawal students, thus having physical tests (min: 6.523 points, max: 20.00 points), academic tests (min: 702.00 points, max: 910.00 points), and psychological tests (C\_M: min: A, max: B3, and Per\_T: min: B2, max: C) significant student heterogeneity is evident.

Likewise, it is observed that the statistically significant admission tests are the physical and personality tests, which present a low correlation with student desertion. However, it is not consistent with what was evidenced in aspiring soldiers of an Ecuadorian military training institute, where the only test that correlates in an indirect, moderate and significant way is mental capacity of psychological admission test ( $F: -0.468$ ,  $p:< 0,05$ ) (Muñoz & Zambrano, 2020).

Besides, it is evident that the tests that predict student desertion, although in a low way, are the physical test (coef.: -0,110,  $p: 0,004$ ) and the personality test (coef.: 0,073,  $p: 0,053$ ), opposite fact to what was observed in the aspiring soldiers of an Ecuadorian military training institute, where the mental test explains student desertion ( $R^2: 0,219$  and  $p: <0,05$ ) (Muñoz & Zambrano, 2020).

It is worth mentioning that the lack of previous studies in the military educational context regarding admission tests, and their relationship with academic performance reveal an evident limitation in the development of this research work, which serves as an opportunity to identify new gaps in educational literature, and consequently new research in the military context.

Finally, it is necessary to denote that the present research work allowed us to demonstrate that admission tests carried out by students of the military courses in compliance with the entrance profile do not satisfactorily influence academic performance, as it was expected. This fact can be explained by considering that many other determinants are involved in academic performance, including socioeconomic, academic, and motivational factors. In this sense, Rodríguez Hernández *et al.* (2020) stated in a systematic review of 42 studies that

there is a positive but weak influence between socioeconomic factors, and academic performance in higher education. However, it was also observed that previous academic achievements, university experience, and employment status are strongly related to academic performance (Rodríguez Hernández *et al.*, 2020).

## Conclusion

Therefore, it is concluded that selection process for Tecnología en Ciencias Militares career is a primary effort of the Ecuadorian army, which aims to choose the best students who guarantee subsequent academic, and professional success. However, admission tests applied in admission period do not present a strong prediction of excellent academic performance of Tecnología en Ciencias Militares students. This implies proposing the formulation of new admission tests with quality standards by the current context, which allows the admission of students with optimal knowledge, and skills that meet military academic demands of training as a professional, and as somebody can face new challenges in the future security and defense of the country.

The results of admission tests of Tecnología en Ciencias Militares students who were admitted show that they are predisposed to have a student population with heterogeneous previous knowledge and skills, which makes it challenging to adapt to the military academy, and attitudinal demands of a third level student in military sciences. This opens the opportunity to motivate development of a propaedeutic proposal to have a student group with homogeneous knowledge and skills, which allows students quality, as well as later academically, physically, and mentally better-prepared professionals.

In Ecuador, three institutes offer a career in military sciences belonging to the Army, Escuela Militar Superior “Eloy Alfaro”, Escuela de Formación de Soldados del Ejército “Vencedores del Cenepa”, and Escuela de IWIAS del Ejército “Crnl. Gonzalo Barragán”, which has a different mission and vision, framed in the requirements of particular competencies that this military institution wants for its military personnel. The situation allows replicating the present investigative work in order to know the reality of the prediction of admission tests, as well as to investigate other determinants of academic performance in students of the military sciences career.

## References

- Alvear Escandón, C. (2014). *Asociación entre indicadores de rendimiento académico y la aprobación del primer año en la Facultad de Medicina* [Bachelor's thesis]. Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/4032/1/10631.pdf>
- Batallas González, D. (2014). Análisis de los factores que determinan el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista científica sinapsis*, 1(4). <https://doi.org/10.37117/s.v1i4.34>
- Borja Naranjo, G.; Martínez Benítez, J.; Barrero Freire, S. & Haro Jácome, O. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un Estudio de caso. *Revista Educare*, 25(3), 54-77. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1509>

- Castro Solano, A. & Casullo, M. (2002). Predictores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 18(2), 247-259. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/28451>
- Castro Solano, A. & Fernández Liporace, M. (2005). Predictores Para la Selección de Cadetes en Instituciones Militares. *Revista Psykhe*, 14(1), 17-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100002>
- Chain Revuelta, R.; Cruz Ramírez, N.; Martínez Morales, M. & Jácome Ávila, N. (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores: Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(1), 1-17. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/72>
- Fernández, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 43-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120205>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(03), 57-87. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582013000300004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000300004&lng=en&tlng=es).
- García Gil, M. & Fajardo Bullón, F. (2021). Análisis de la relación que existe entre las variables socioeconómicas familiares y el rendimiento académico de alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 337-348. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2116>
- García de Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38. <http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista8.inc>
- Gómez Esquivel, D.; Delgado Sánchez, U.; Martínez Flores, F.; Ortiz Rodríguez, M. & Avilés Reyes, R. (2021). Resiliencia, género y rendimiento académico en jóvenes universitarios del Estado de Morelos. *Revista ConCiencia EPG*, 6(1), 36-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80164345004>
- Gómez López, V.; Rosales Gracia, S.; Marín Solórzano, G.; García Galaviz, J. & Guzmán Acuña, J. (2012). Correlación entre el examen de selección y el rendimiento académico al término de la carrera de Medicina. *Revista Educación Médica Superior*, 26(4), 502-513. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412012000400003&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000400003&lng=es&tlng=es).
- Gutiérrez Alban, L.; Teneda Garcés, V. & Narvárez Rios, M. (2019). La formación militar desde el enfoque por competencias: caso tecnología superior en ciencias militares. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*, 4(8), 107-114. <http://geo1.espe.edu.ec/wp-content/uploads/2019/06/6.pdf>
- Hernández Pina, F. & Maquilón Sánchez, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 165-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192013>
- Jiménez Caballero, J.; Camúñez Ruiz, J.; González Rodríguez, M. & De Fuentes Ruiz, P. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Innovar*, 25(58), 159-176. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81841166012.pdf>

- López, C. (2016). *Factores demográficos, socioeconómicos e institucionales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios* [Masters thesis]. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4561>
- López Altamirano, D.; Gómez Morales, M.; Mayorga Alvarado, F.; Paredes Ojeda, M. & Martínez Pérez, S. (2020). La puntuación del examen Ser Bachiller como predictor del rendimiento académico universitario. *Revista Polo del Conocimiento*, 5(3):69-91. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i3.1323>.
- Muñoz, G. (2020). El Sistema Educativo Militar del Ecuador: un modelo innovador. *Revista Cognosis*, 5(3), 45-56. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2448>
- Muñoz, G. & Zambrano, E. (2020). Pruebas de ingreso como predictores del rendimiento académico en los aspirantes a soldados del Ejército. *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 6(2), 117-136. <http://dx.doi.org/10.18847/1.12.7>
- Pacheco Cabrera, J.; Acurio Armas, E. & Trujillo Jaramillo, J. (2021). La Formación Militar en la Escuela Técnica de la Fuerza Aérea Ecuatoriana desde el enfoque de la Modalidad Dual: Caso Tecnología Superior en Ciencias Militares Aeronáuticas. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*, 6(1), 69-86. <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/revista-seguridad-defensa/article/download/2178/1939?inline=1>
- Rabe Rendón, B. (2019). *Las pruebas de ingreso a la Facultad de Arquitectura y su relación con el rendimiento académico. Primera parte: fundamentos y resultados para la carrera de Arquitectura*. Repositorio del Sistema Bibliotecario de la Universidad de San Carlos de Guatemala. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/13006/>
- Rodríguez Fontes, R.; Díaz Rodríguez, P.; Moreno Lazo, M. & Bacallao Gallestey, J. (2000). Capacidad Predictiva de varios Indicadores de Selección para el Ingreso a la Carrera de Medicina. *Rev cubana Educ Med Super*, 14(2), 128-35. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-2141200000200002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-2141200000200002&lng=es&tlng=es).
- Rodríguez Hernández, C.; Cascallar, E. & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, p. 29, 100305. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X18302744>
- Santos Álvarez, M. & Vallelado, E. (2013). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas psychologica*, 12(3), 739-752. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64730275008>
- Soza Mora, S. (2021). Factores asociados a la calidad del rendimiento académico de estudiantes en la educación superior. *Revista Ciencias de la Salud y Educación Médica*, 3(3), 36-43. <https://revistacienciasmedicas.unan.edu.ni/index.php/rcsem/article/view/79>
- Teneda Garcés, V.; Enrique Villareal, J. & Núñez González, M. (2018). Las competencias profesionales pedagógicas: reto del sistema de educación y doctrina militar, en el consejo de educación superior ecuatoriano. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/02/educacion-superior-ecuador.html>
- Zapata Villacis, L. (2017). Modelo de ingreso a la Universidad Central del Ecuador y rendimiento académico. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(2), 71-79. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/115>

- Zwick, R. (2012). The role of admissions test scores, socio-economic status, and high school grades in predicting college achievement. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 23-30. [https://redib.org/Record/oai\\_articulo3695310-role-admissions-test-scores-socioeconomic-status-high-school-grades-predicting-college-achievement](https://redib.org/Record/oai_articulo3695310-role-admissions-test-scores-socioeconomic-status-high-school-grades-predicting-college-achievement)
- Universidad de Fuerzas Armadas-ESPE. (2017). *Proyecto de Rediseño Curricular de la Carrera de Tecnología Superior en Ciencias Militares*. [http://esforse.mil.ec/intranet/index.php?option=com\\_content&view=article&id=82](http://esforse.mil.ec/intranet/index.php?option=com_content&view=article&id=82)

Diálogo sobre la experiencia de los estudiantes y las familias del área suburbana en el contexto de la educación remota en la pandemia. Estudio de caso: Unidad Educativa “2 de Agosto” de Cutuglagua (Mejía, Ecuador)

## Dialogue on Suburban Area Students and Families Experience in Remote Education Context During the Pandemic. Case Study: Unidad Educativa “2 de Agosto” of Cutuglagua (Mejía, Ecuador)

Corella Araujo, Juan Carlos

 **Juan Carlos Corella Araujo**  
corellaaraujo@yahoo.com  
Investigador independiente, Ecuador

**Runae**  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
ISSN: 2550-6846  
ISSN-e: 2550-6854  
Periodicidad: Semestral  
núm. 8, 2023  
runae@unae.edu.ec

Recepción: 09/01/23  
Aprobación: 10 Enero 2023

URL: <http://portal.amelica.org/amelijournal/676/6763666012/>



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

**Resumen:** En Ecuador, durante la pandemia de covid-19, la educación sufrió un viraje dirigido a los medios remotos de comunicación. Los sectores suburbanos experimentaron el cambio a la modalidad virtual y afrontaron un nuevo modelo de enseñanza. Este estudio recoge la experiencia de los estudiantes, docentes y familias del área suburbana-rural, en el contexto de la pandemia, de 2020 a 2022. La investigación parte de la pedagogía crítica para caracterizar el contexto y emplea el paradigma fenomenológico, a través de la entrevista en profundidad, para recoger el testimonio de los involucrados. Como parte de las conclusiones se evidencia una limitación en el acceso a internet, la falta de equipos tecnológicos, la procedencia migratoria de las familias y la precaria situación económica en el medio. Estos hallazgos apuntan hacia las disposiciones del propio sistema de educación, el que no proveyó el soporte técnico, logístico, ni curricular para la adecuada continuidad del proceso educativo en el sector.

**Palabras clave:** educación, suburbano, sociocrítico, dialogismo, modalidad virtual.

**Abstract:** In Ecuador, during the COVID-19 pandemic, education suffered a shift headed to remote means of communication. Suburban sectors experienced a change to virtual means and faced a new teaching model. This study collects the experiences of students, teachers, and families in the suburban-rural area in the context of the pandemic, from 2020 to 2022. The research is based on critical pedagogy to characterize the context and uses of phenomenological paradigm, through in-depth interviews to collect the testimony of those involved. As part of the conclusions, limitations on Internet access, lack of technological equipment, migratory origin of the families and precarious economic situation were revealed. These findings point to dispositions from the education system, which did not

provide technical, logistical, or curricular support for the adequate continuity of educational process in this sector.

**Keywords:** education, suburban, sociocritical, dialogism, virtual education.

## Introducción

El debate sobre la inserción de la educación remota durante la pandemia generó más de una controversia en torno a las posibles desventajas o beneficios que adquirieron los estudiantes alrededor del mundo (Molina *et al.*, 2021). En el caso del Ecuador, uno de los principales objetivos planteados por la autoridad educativa correspondió a la permanencia de los estudiantes dentro del sistema escolar (Ministerio de Educación, 2021).

Durante los dos últimos años, se han acumulado experiencias en torno al proceso de la educación remota en el medio suburbano o rural, entre las más importantes están aspectos que van desde el equipamiento y medios tecnológicos con los que deberían contar los estudiantes (Enemdu, 2020) hasta la inversión en educación realizada en cada uno de los hogares (Martínez, 2017); también se considera el origen social de las familias (Nina y Grillo, 1999), la falta de atención del gobierno (El Tiempo, 2020) y los contenidos curriculares (extrapolados a los del medio urbano) que, a partir del análisis sociocrítico de la educación, apuntan a la escuela como el medio y espacio idóneo para la adquisición del capital cultural y económico (Bourdieu y Passeron, 2009).

De acuerdo con la teoría del capital cultural, este puede hallarse presente en distintos elementos: en las normas y disposiciones de un organismo, en bienes culturales (como libros, equipo tecnológico, así como en la huella de distintas ideologías y prácticas) y, a través del estado institucionalizado, en los títulos que confiere la escolaridad (Martínez, 2017).

El concepto de *capital cultural* surge como argumento válido para entender el éxito o el fracaso escolar al que se ven abocados los estudiantes de distintos sectores. Este concepto, además, desmiente los supuestos que tradicionalmente han asociado al éxito o fracaso escolar con un “don” o aptitudes personales y específicas de cada estudiante (Bourdieu y Passeron, 2009).

En esta línea, la teoría del *capital humano*, desarrollada por Theodore W. Schultz, menciona que, en la medida que los individuos invierten en sí mismos en cuanto a formación, aumentan proporcionalmente el número de posibilidades de conseguir mejores plazas de trabajo y, con ello, de mejorar su calidad de vida (Cardona *et al.*, 2007). La teoría del capital humano, no obstante, entiende la educación en términos de inversión estrictamente económica; es decir, establece una relación directa entre el rendimiento escolar y los gastos a los que este conlleva, a la par de los beneficios probables que se obtengan. Para Bourdieu y Passeron (2009), esta teoría no considera la importancia que las distintas clases sociales le asignan a la adquisición del capital cultural (ni los aspectos que este involucra, tal y como supondría, en primer término, por la imposición arbitraria de una visión cultural transmitida a través de los contenidos dados por el propio sistema de educación), a la par de la inversión económica que esto conlleva.

La teoría del capital humano no consideraría la estructura social que determina que la mayoría de las oportunidades y promesas del mercado se abran a aquellos candidatos que han podido invertir en su educación según su poder adquisitivo (Bourdieu y Passeron, 2009). En el contexto ecuatoriano, específicamente en el ámbito de la ruralidad o el medio suburbano, la educación ha debido enfrentar históricamente limitaciones en cuanto a inversión. Este sector sufre constantemente de la carencia de servicios básicos, problemas en el acceso a la comunicación y el transporte, y, más importante aún, la falta de fuentes de empleo (Burneo, 1990).

Todas estas observaciones, enunciadas a través de la sociología crítica de la educación, ayudan a relacionar el concepto de *capital cultural* con el de *origen social*. Aunque, en apariencia, la cultura escolar se presente como objetiva, existe una innegable distancia respecto al origen social de los individuos que en ella deambulan. Esta situación pone en evidencia la función de la escuela en cuanto aparato de selección y diferenciación, este elemento que dará pie a la formulación, mucho más compleja, de la teoría de la *reproducción social* que apunta a la escuela como uno de los principales mecanismos de reproducción del *statu quo* (Bonal, 1998).

Desde esta perspectiva, la función de la educación tiene por objeto inculcar, en los estudiantes, los principios y pautas de las relaciones sociales impuestas por el modelo económico capitalista; es decir, enseñará el cumplimiento de los imperativos sociales de este sistema. Se entiende, por tanto, que el trasfondo de la educación se encuentra animado por el poder del capital, para lo que es necesario suministrar distintos tipos de destrezas, posiciones y valores al estudiantado, según la clase social a la que pertenezca, incluyendo aspectos de orden económico, étnico y sexual (Giroux, 1986).

Siguiendo la lógica del contexto suburbano o rural ecuatoriano, la adquisición de dicho valor cultural requiere de una prolongación en cuanto al tiempo libre que la familia del individuo pueda asegurar. Este aspecto es el que obliga al individuo a hallarse en condiciones de relativa libertad, en cuando a necesidades económicas (Bourdieu y Passeron, 2009).

De acuerdo con las últimas estadísticas emitidas por el INEC (2018), para el 2018, la pobreza por ingresos a nivel nacional se ubicó en 24,5 %. Dentro de este mismo periodo, la pobreza a nivel rural ascendió al 43 %, en tanto que la del ámbito urbano llegó al 15,9 %. Se debe recordar que, para el 2015 (*ibidem*), el porcentaje de trabajo infantil en las áreas rurales superaba al del medio urbano de 5 a 1. En el caso de los niños y niñas de los sectores rurales o suburbanos, el porcentaje ascendió al 12,5 % frente al 2,7 % de las ciudades y era 3 veces mayor en el caso de los adolescentes del área rural, con un 26,3 % en este sector frente a un 9,5 % del área urbana.

Estos datos se articulan con la teoría del capital cultural y económico expuesta por Bourdieu y Passeron (2009), en esta línea, el concepto de capital cultural surge como argumento válido para entender el éxito o el fracaso escolar al que se ven abocados los estudiantes de distintos sectores. Dentro del sector suburbano en cuestión, la limitación económica persiste y afecta de manera directa la apropiación de un capital cultural que medie en beneficio de un mejor rendimiento escolar; con ello, se perjudica también el mejoramiento de las oportunidades de educación y profesionalización.

Existe evidencia estadística sobre cierta asociación entre el éxito social y la educación. Sin embargo, no se puede demostrar, a nivel estadístico ni teórico, que dicho éxito se deba exclusivamente a la formación académica. Sobre lo que sí hablan las estadísticas es que al disminuir las diferencias concernientes al origen social, las brechas de éxito social y educación disminuyen enormemente (Enguita, 1986).

Esta idea se relaciona directamente con lo expuesto por Bourdieu; el capital cultural y económico se tienen muy en cuenta y son la principal teoría para explicar la diferencia en los resultados obtenidos entre estudiantes de diferentes sectores, tanto sociales como económicos (Bourdieu y Passeron, 2009).

En el contexto ecuatoriano y, de manera específica, en lo referente a la educación en el ámbito rural o suburbano, las estadísticas de 2020 señalan que la tasa de escolaridad en el medio urbano ascendió al 96,43 %, en tanto, en el sector rural estas se situaron en el 95,70 %. Lo mencionado muestra una mayor dificultad para obtener la escolaridad en el medio rural. (Enemdu, 2020). Según lo muestran las cifras, a pesar del crecimiento mantenido en ambos sectores, la tasa de escolaridad en el medio urbano supera a la correspondiente al área rural o de aquellos sectores suburbanos en donde se reproducen condiciones similares. Esta situación agrava el escenario de los estudiantes y las familias de estos entornos. Además, se debe recordar que se trata de áreas de gran vulnerabilidad, en donde históricamente se han presentado limitaciones en la cobertura de servicios básicos, salud y educación.

A este nivel, resulta trascendental incorporar el trabajo de los educadores críticos que pongan en evidencia las convenciones sociales y aquellas situaciones u comportamientos que habitualmente se aceptan como normales y que, de acuerdo con el discurso o la práctica educativa impartida, se pretenden naturalizar o confundir con una realidad única, aunque, desde una visión crítica, no tengan relación con la realidad experimentada dentro de cada contexto, por lo que, en esa medida, conforman un aparato netamente ideológico que se ha desarrollado a través de imposiciones (McLaren, 1994).

### *La modalidad virtual en el medio suburbano*

Previo al advenimiento de la pandemia, la educación virtual había sido catalogada como un tipo de enseñanza abierta e inmersa en los ámbitos de la educación superior. Esta, al ser parte de un modelo innovador de aprendizaje, constituía — y aún hoy constituye— un paradigma que permite profundizar metodologías de enseñanza dentro de la formación estudiantil universitaria (Cirilo, 2011).

En el contexto que nos ocupa, la urgencia dada por la suspensión de las actividades permitió que se considerara como una opción la educación dentro del proceso virtual. Lo que ocurrió, sin embargo, fue un traslado de la enseñanza presencial al modelo virtual, esto a través de los medios remotos de comunicación, principalmente a través de plataformas como WhatsApp y Facebook (Gutiérrez y Prieto, 1999).

La implementación repentina de herramientas remotas y la inmediatez con que estas se incluyeron dentro del proceso pudieron presentar, en apariencia, la idea de que los materiales emergentes que brinda la modalidad virtual estaban desarrollando cierta transformación de la educación, cuando lo que ocurrió, muy

probablemente, fue la falta de una intención explícita en la forma de producirlos. Esto equivale a decir que, aún cuando existen los materiales necesarios para producir el cambio, este no se puede realizar si no existe una metodología igualmente alternativa de enseñanza (Gutiérrez, y Prieto, 1999).

El principal inconveniente que se presenta al aplicar el modelo de aprendizaje mecánico o remoto concierne a la falta de relacionamiento o comprensión entre el estudiante y el material que se le presenta. Se produce, entonces, un vacío dentro de su cognición, por cuanto no existe un acto de referenciación ni acercamiento a los recursos que se usan en el aula, de ahí que el distanciamiento genera un tipo de enseñanza más frívola, superficial o arbitraria (Contreras, 1995).

Tomando como base las ideas anteriores, se debe reconocer que existen dificultades en el trabajo docente al momento de adaptar los componentes curriculares a las especificaciones propias del uso de TIC. Más aún si se tiene en cuenta las limitantes que atraviesan a los estudiantes de los sectores suburbanos, en donde lo que seguramente ocurrió fue una hibridación de los medios que se tenían a disposición, los que probablemente se replicaron a través de herramientas remotas.

De acuerdo con León (2014), la educación, en tanto dialógica o interactiva, requiere del trabajo de la mediación docente. La experiencia en la educación virtual superior, donde se ha venido aplicando, señala que se puede construir conocimiento haciendo hincapié en las fortalezas que el medio permite y basándose siempre en el paradigma de la autoeducación.

Uno de los principales obstáculos que enfrentó la educación remota en el área suburbana se relacionó directamente con problemas de conectividad, acceso y manejo de equipo tecnológico (Molina *et al.*, 2021). Este obstáculo se constituyó, proporcionalmente, en una de las principales limitantes para el desarrollo de una educación virtual fidedigna.

De hecho, en los países en vías de desarrollo, se ha estimado que la brecha digital originada por la pandemia ha acrecentado la exclusión de al menos 1500 millones de estudiantes en todo el mundo, pues el 43 % no cuentan con acceso a una red fija de internet, situación que no ha sido aún atendida en el caso ecuatoriano (El Tiempo, 2020).

## Materiales y métodos

El marco metodológico de la investigación parte de un enfoque cualitativo fenomenológico que está vinculado a la experiencia de los estudiantes, las familias y los docentes del área suburbana en el contexto de la pandemia. El estudio se desarrolló a través de la aplicación de una entrevista en profundidad que estuvo conformada por un total de diez preguntas abiertas y que se aplicó a un grupo de ocho participantes repartidos entre: dos docentes, uno con cargo administrativo; tres estudiantes; y tres padres de familia de una institución seleccionada para esta indagación.

Se trata de alumnos de dieciséis años de edad, dos mujeres y un hombre, que cursan el segundo nivel del Bachillerato en Ciencias. Los representantes corresponden a dos madres y un padre de familia, sin estudios superiores, que se dedican al comercio informal. En el caso de los docentes, son dos mujeres con

más de diez años de experiencia en la profesión; una de ellas desempeña un puesto administrativo en la institución.

La aplicación de las entrevistas se suscitó en el contexto de la pandemia, de ahí que estas se desarrollaran en línea; este aspecto pudo incidir en el acercamiento hacia los entrevistados. Por otro lado, para su realización se utilizó una guía semiestructurada de los contenidos teóricos distribuidos por temáticas y autores, esto con el objeto de formular preguntas en función del sustento teórico descrito dentro del marco conceptual. Respecto a la identidad de los entrevistados, se guardará el anonimato utilizando acrónimos con base en las iniciales de cada participante.

El esquema en el que se muestran las categorías sociológicas de la educación —tratadas a partir de su relación con cada teoría— se ejemplifica dentro de la formulación de cada pregunta. Las categorías sirvieron de base para el desarrollo de este instrumento de investigación y, en el caso de las orientaciones del estudio, enfoques y teorías, estas se detallan en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
Categorías de investigación

Categoría	Enfoque	Descripción
Capital cultural	Bourdieu y Passeron (1976): La Reproducción Bourdieu y Passeron (2009): Los herederos: los estudiantes y la cultura	Éxito escolar Aptitudes naturales para el aprendizaje Origen social de las familias
Capital económico	Bonal (1998): Sociología de la Educación	Inversión en la educación por parte de los padres de familia.
Rural/suburbana	Burneo (1990): Problemas socio-económicos de la educación rural en el Ecuador y sus posibles soluciones	Falta de equipamiento y atención estatal
Reproducción social	Bernstein (1987): Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje	La escuela como aparato de selección y control
Currículo oculto	Sacristán (1987): "En torno al currículo oculto"	Contenidos escolares
Relación capital económico y capital cultural	Busso (2006): Migración interna, pobreza y desarrollo territorial en el Cono Sur de América Latina: impactos sociodemográficos de la migración interna a nivel de divisiones administrativas mayores en Argentina, Bolivia, Brasil y Chile	Lo económico como base de la adquisición del capital cultural
Emancipación	Zubiría (2006): Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante	Pedagogía para la superación
Transmisión intergeneracional	Nina y Grillo (1999): "Educación, movilidad social y «trampa de pobreza»"	Herencia de la pobreza
Pedagogía del oprimido	Freire (2002): La pedagogía del oprimido	Pedagogía de la acción: dialogismo
Educación remota	Pernalet (2012): "Formación docente en estrategias didácticas con TICs bajo un enfoque dialógico interactivo aplicado a ingenieros"	La educación remota

Fuente: elaboración propia

## Resultados

La entrevista en profundidad fue aplicada a los miembros de la comunidad que están vinculados a la Unidad Educativa “2 de Agosto”, de la parroquia de Cutuglagua, que está ubicada en el cantón Mejía (Pichincha, Ecuador). Lo que sigue del cuestionario corresponde a extractos de las entrevistas y se ha organizado de acuerdo con cada una de las categorías analizadas.

### *Categoría 1. Capital cultural: el éxito escolar*

**Pregunta:** ¿Cuál es su nivel de estudio? y ¿qué significa para usted tener éxito en la escuela?

- Madre de familia:

Yo estudié hasta sexto grado de la escuela. No pude concluir por falta de apoyo económico y por miedo. Mi padre era muy estricto y solía castigarnos [...] Por eso yo les quiero dar a mis hijos la oportunidad de que estudien, pienso que solo el estudio les va a brindar lo necesario para mejorar en la vida. El éxito escolar consiste en presentar los deberes y tareas, llevar correctamente el uniforme y tener buenas calificaciones. (P1MASAN, comunicación personal, 15 de marzo de 2022)

- Docente uno:

El éxito escolar tiene que ver con que los estudiantes hayan desarrollado destrezas que les permitan desenvolverse en los distintos ámbitos de la sociedad [...] Desde mi punto de vista, no existe una relación real entre el éxito escolar y las calificaciones. (PIDOR, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

- Docente dos: “Las autoridades continuamente nos exigen evaluar a los estudiantes dentro de una escala cuantitativa, más que cualitativa. Sin embargo, como docentes debemos tratar de explorar la creatividad de los estudiantes, tratando de ir más allá de la calificación” (P1MIR, comunicación personal, 22 de marzo de 2022).
- Estudiante uno: “Cumplir con las actividades que nos indican los docentes, brindar apoyo a los compañeros y reflejar las mejores notas” (P1MASAN, comunicación personal, 15 de marzo de 2022).

### *Categoría 2. Capital económico: origen social de los estudiantes y sus familias*

**Pregunta:** ¿De qué parte del país procede su familia? ¿Conoce el motivo por el cual migraron a esta ciudad?

- Madre de familia:

Mis padres provienen de la provincia de Cotopaxi; en el caso de mi madre, ella migró sola a la ciudad por los continuos maltratos que recibió en su juventud. Mi madre era una persona muy joven y se encontraba lejos de su familia y en [una] situación de vulnerabilidad [...] Actualmente, el mayor reto para mi hija es hacer amigos en el colegio, ella no ha tenido mayores problemas con el aspecto académico, pero sí mucho en lo social. (P2MAGAB, comunicación personal, 24 de marzo de 2022)

- Docente uno:

En mis once años de experiencia en la institución he visto que la mayor parte de estudiantes proviene de otras provincias [...] recuerdo que, cuando recién llegué a la institución, los estudiantes me pedían que, en lugar de dar clase de inglés, impartiera clases de kichwa. (P2MIR, comunicación personal, 22 de marzo de 2022)

- Docente dos:

[...] las familias son de bajos recursos económicos, situación que repercute en el desempeño de los estudiantes, puesto que, en ocasiones, en lugar de estudiar deben ayudar a sus padres a trabajar y a ganarse el sustento diario o cuidando a sus hermanos. Entendiendo que sus padres deben ausentarse la mayor parte del tiempo. (P2DOR, comunicación personal, 14 de marzo de 2022)

### *Categoría 3. Inversión en educación por parte de las familias*

**Pregunta:** ¿Cree que lo económico pueda influir en el desempeño de un estudiante?, ¿por qué?

- Estudiante dos:

Pienso que sí, sobre todo, en el tiempo de la educación virtual. Conozco el caso de compañeros que no pudieron conectarse a clases por falta de recursos económicos para contratar internet fijo o [para] adquirir algún medio tecnológico para las clases virtuales. He visto cómo los estudiantes terminan atrasándose en la entrega y cumplimiento de tareas. (P3MASAN, comunicación personal, 15 de marzo de 2022)

- Madre de familia:

Sí, porque con los medios económicos se les puede brindar útiles escolares, material para su estudio, uniformes. Pienso que lo económico sí influye en el desempeño de un estudiante, porque, sin este tipo de apoyo, el estudiante se hallaría desmotivado y no podría desempeñarse de la mejor manera. (P3MASAN, comunicación personal, 15 de marzo de 2022)

### *Categoría 4. Ruralidad: falta de atención municipal o estatal*

**Pregunta:** ¿Cuál cree que es la diferencia entre los establecimientos urbanos y suburbanos?

- Estudiante uno:

Sí, existen diferencias, lo primero sería el transporte. Existe más y mejor servicio de transporte y vías de acceso para llegar a los colegios urbanos. Además, pienso que en los colegios urbanos existe un tipo de educación más exigente. Creo que reciben mejor atención que los suburbanos. En el caso de nuestro colegio, hacen falta más equipos y acceso a internet. Nos hace falta tener derecho a la tecnología y a materiales didácticos diversos. (P4PAU, comunicación personal, 23 de marzo de 2022)

**Pregunta:** ¿Qué necesidades ha detectado dentro de la institución?

- Docente dos:

Pienso que existen múltiples necesidades: por ejemplo, falta personal docente calificado, pues el título de muchos compañeros no les faculta para trabajar en el área en la que se encuentran, por ejemplo, existen docentes parvularios que se encuentran dictando clases en el bachillerato. También hace falta más personal para el departamento Dece, pues están solo dos psicólogas que deben brindar atención a más de mil estudiantes. Hace falta también mejorar las instalaciones, como laboratorios, en la institución. Actualmente, por parte del Ministerio, se trabaja a nivel de proyectos, pero no se cuenta con los laboratorios necesarios ni tampoco se brinda el apoyo para generar productos reales por parte de los estudiantes. Estos proyectos terminan teniendo un carácter puramente teórico, sin ninguna trascendencia ni interacción con el entorno. Hace falta también personal de apoyo como conserjes; en la institución, el aseo está a cargo de docentes, estudiantes y padres de familia, en muchos de los casos, se debe interrumpir clases para dejar espacios de diez minutos para realizar el aseo. (P4DOR, comunicación personal, 14 de marzo de 2022)

### *Categoría 5. El currículo oculto: contenidos del texto escolar*

**Pregunta:** Echando una mirada al material que usas en clase, ¿cómo es el texto escolar? ¿Dirías que la información que este contiene resulta útil para tu crecimiento personal?, ¿por qué?

- Estudiante uno:

Encuentro información para mi crecimiento personal, pero en baja cantidad, teniendo en cuenta mis intereses, porque son más amplios. No existe mucha relación de la materia con nuestras vidas. Para el texto interesa que nosotros tengamos un conocimiento limitado, es decir solo lo básico de la materia. No se profundiza en temas que no son teóricos, es necesario que sean más dinámicos y prácticos. (P5PAU, comunicación personal, 23 de marzo de 2022)

**Pregunta:** Desde su experiencia, ¿considera que el material empleado en clase, como el texto escolar, contiene información útil para el crecimiento personal de sus estudiantes?

- Docente dos:

Con especial relación al texto de Lengua y Literatura, pienso que es un buen libro con excelente material. El problema es que no se acerca al contexto de los estudiantes, si nosotros analizamos las lecturas y los temas que tenemos en el texto son muy interesantes, pero [cuestiono la utilidad de] temas como el análisis métrico aplicado a la vida de un estudiante que, luego de asistir a clases, debe salir a ayudar a vender verduras o ayudar en el puesto del mercado, [o] recoger chatarra o cuidar de sus hermanos. No existiría un fin útil, para su realidad, en el que el análisis métrico de los versos le reporte provecho a su vida. El texto es muy bueno, pero no se ajusta ni a la realidad ni al contexto de los estudiantes. (P5DOR, comunicación personal, 14 de marzo de 2022)

- Madre de familia:

Sé que hay instituciones urbanas [más renombradas] que cuentan con una mejor y más completa infraestructura, laboratorios, canchas y clubs de talentos para que se desarrollen los estudiantes. Reciben más ingresos del Estado. En cambio, los establecimientos suburbanos, como es el

caso de nuestra institución, no cuentan con laboratorios equipados ni infraestructura adecuada para el desarrollo de los estudiantes, tampoco con canchas ni clubs. (P5MAPAU, comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

### *Categoría 6. Reproducción social: la escuela como medio de selección y control*

**Pregunta:** En el tiempo de la pandemia, ¿crees que la escuela o el colegio te han ayudado a sacar lo mejor de ti?

- Estudiante uno:

Sí, pero solo en un 50 %. En el tiempo de la pandemia no, porque todo se enfocó más en el cumplimiento y entrega de la gran cantidad de tareas enviadas, esto importaba más que comprender y aprender todo ese conocimiento. (P6PAU, comunicación personal, 23 de marzo de 2022)

**Pregunta:** ¿Cree usted que la escuela o el colegio han ayudado a sacar lo mejor de su hijo?

- Madre de familia:

Sí, estoy conforme con lo que ha alcanzado mi hija con la ayuda de la institución. Sé que ella tiene problemas personales para relacionarse con sus compañeros, sin embargo, le ha ido bien en notas y tiene un buen desempeño académico. (P3MAGAB, comunicación personal, 24 de marzo de 2022)

### *Categoría 7. Relación entre capital económico y capital cultural*

**Pregunta:** ¿Tuviste problemas para continuar estudiando?, ¿por qué? Durante el tiempo de pandemia, ¿fue difícil entregar las tareas, sí o no? ¿por qué?

- Estudiante uno:

A veces; sobre todo, por la falta de internet. Al principio no tenía el equipo para tomar las clases virtuales ni descargar las tareas. Posteriormente adquirimos un teléfono seminuevo, pero el problema fue que lo utilizábamos mi sobrina (que también estudia) y yo. Ahora ya solucionamos este problema, porque adquirimos otro teléfono. (P7PAU, comunicación personal, 23 de marzo de 2022)

- Estudiante tres:

La verdad, en muchas ocasiones, me demoro mucho haciendo la gran cantidad de deberes y luego solo me dedico a descansar. Además de aquello, me gusta bailar y estudiar inglés. Si pudiera tomar un curso lo haría, pero de momento no lo he hecho por falta de recursos económicos. (P9GAB, comunicación personal, 24 de marzo de 2022)

**Pregunta:** ¿Qué actividades hace usted y su familia en el tiempo libre?

- Madre de familia:

Teniendo en cuenta que he pasado en casa estos dos años, por mi falta de empleo, ha habido ocasiones en que podemos salir a pasear juntos, a caminar por los alrededores. Generalmente tratamos de buscar un espacio libre para estar juntos y distraernos. Esto ha ocurrido, sobre todo, porque,

al no tener empleo, me he dedicado a estar con ellos en casa, pasar juntos y, sobre todo, ayudarles. Antes de la pandemia no teníamos espacios para estar tanto tiempo juntos. (P9MAPAU, comunicación personal, 23 de marzo de 2022)

### *Categoría 8. Transmisión intergeneracional: herencia de la pobreza*

**Pregunta:** ¿De qué forma tus padres han logrado mejorar su situación económica en relación con la de tus abuelos?

- Estudiante tres<sup>[1]</sup>: “[...] mis padres pudieron darme el estudio. En su caso, ellos no pudieron concluir su educación por falta de apoyo económico y de motivación. Y no tuvieron más opciones que migrar del campo a la ciudad” (P8SAN, comunicación personal, 15 de marzo de 2022).

**Pregunta:** De acuerdo con su experiencia, ¿qué situaciones ha podido constatar en las que la pobreza afecte el desempeño de los estudiantes?

- Docente uno:

Por lo que he podido observar, sobre todo en las instituciones educativas suburbanas que no gozan de tanto renombre, es que la pobreza es una constante. En mi opinión esta se convierte en la madre de todos los vicios: sea el alcoholismo, la drogadicción; las cuáles encuentran, en la disgregación familiar, el caldo de cultivo para su apareamiento. A lo largo de estos once años dentro de la institución, he podido constatar que las necesidades insatisfechas inciden directamente en la educación. Existen muchos casos de estudiantes con capacidades para prosperar en sus estudios, pero ellos se quedan sin oportunidad de seguir la universidad o tienen que luchar por un cupo para ingresar a la universidad pública y, en muchos casos, no lo consiguen y ven cómo, por ello, se postergan sus anhelos. En el caso de nuestra institución, yo diría que fácilmente más de la mitad de los estudiantes viven una situación socioeconómica baja. Yo diría que, dentro de la situación que se vive en la institución, la pobreza supone una amenaza para los estudiantes, las familias y la permanencia o avance del sistema de educación. (P8MIR, comunicación personal, 22 de marzo de 2022)

### *Categoría 9. Dialogismo: El diálogo en la educación remota*

**Pregunta:** Durante la situación de la pandemia, ¿los docentes te hacían participar o valoraban tu opinión? ¿Se llegaba a acuerdos en base a tus sugerencias?

- Estudiante uno:

Antes, cuando estábamos en la presencialidad, nos inculcaban todo el tiempo que no habláramos y esto cambió. Dentro de lo virtual, la participación es esencial, pues es un elemento que permite el desarrollo de lo dinámico; sin esto lo virtual no funciona. Cuando se toman clases en el hogar, desde un teléfono o un computador, es difícil, puesto que hay muchas cosas que distraen. En lo presencial, esto no ocurría y, por tanto, no se valoraba tanto la opinión de los estudiantes. Ahora, en lo virtual, es mucho más necesario dialogar y conversar, pues eso es lo que más anima las clases. (P12 PAU, comunicación personal, 23 de marzo de 2022)

- Estudiante dos:

Sí, se llegaba a muchos más acuerdos con los docentes, porque, para mejorar lo virtual; ellos hacían uso de videos y mucho material didáctico existente. La educación virtual ha sido algo bueno, porque nos permite acercarnos a otras herramientas didácticas, las cuáles nos motivan y despiertan nuestro interés. (P12PAU, comunicación personal, 23 de marzo de 2022)

- Estudiante tres:

Sí, muchos docentes nos piden que participemos, sobre todo, en clases virtuales. Pienso que esto no era tan recurrente antes de la pandemia; sí se ha dado un cambio. Ahora se valora mucho más la opinión del estudiante, entendiendo que, con la pandemia, surgieron dudas, entonces esto es algo que puede ayudarnos a comprender mejor. (P12SAN, comunicación personal, 15 de marzo de 2022)

## Discusión

### *El éxito escolar*

Para los estudiantes entrevistados el éxito escolar se relaciona directamente con el cumplimiento de las tareas, la disciplina y las buenas calificaciones. Esta concepción se justificó al consultar a los padres de los estudiantes, quiénes, al no concluir sus estudios por falta de apoyo económico, motivación u otros, creen firmemente que la educación media y la superior suponen una garantía para obtener un mejor estilo de vida en el futuro de sus hijos.

Sobre la base de los estudios sociológicos desarrollados por Bourdieu y Passeron (2009), se observa que la categoría correspondiente al capital cultural se encuentra íntimamente ligada a la de capital económico. La experiencia de los estudiantes que no cuentan con los recursos necesarios para acceder a otros medios de educación y adquisición de conocimientos demuestra que la escuela sigue siendo el único espacio posible para obtener los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para la vida profesional.

### *Origen social de los estudiantes y las familias*

En el caso de los docentes, ellos manifiestan que las familias provienen de estratos sociales con ingresos económicos bajos y, en muchos de los casos, se dedican al comercio informal. Debido a la precariedad del trabajo, esta situación pudo haber empeorado en el tiempo de la pandemia y se pudo haber convertido en motivo de deserción escolar.

La teoría de la reproducción social señala que la función de la escuela corresponde a un aparato de selección y diferenciación entre quienes poseen el capital económico y cultural, estas personas, en la mayoría de los casos, provienen de sectores urbanos o clases sociales acomodadas, donde se obtiene un rendimiento más alto al de los estudiantes procedentes de sectores periféricos.

### *Inversión en educación por parte de las familias*

Dentro del sector suburbano, la limitación económica persiste y afecta de manera directa a la obtención del capital cultural y, con este, de las oportunidades para alcanzar una mejor educación y profesionalización.

### *Medio rural/suburbano*

Además de las necesidades de ampliación de los servicios e infraestructura en la parroquia, se observa que persisten los problemas de transporte y seguridad. Para los estudiantes y padres de familia, los mayores inconvenientes encontrados se hallan en la dificultad para trasladarse a la ciudad. En muchos de los casos, las largas distancias son la principal causa para que las familias dejen de considerar otros establecimientos fiscales para los estudios de sus hijos; asimismo, la inseguridad latente en el sector es otro de los problemas recurrentes, pues la alta desocupación y escasas de fuentes de empleo han permitido que prospere la delincuencia.

### *Contenidos del texto escolar*

De acuerdo con los estudiantes entrevistados, los contenidos que se encuentran dentro del texto escolar no tienen relación con el contexto en el que viven y se desenvuelven. Se trata de información que, a pesar de hallarse bien fundamentada, no incide en su vida ni aporta a su crecimiento en función de sus intereses.

Para los docentes entrevistados, el texto escolar se considera un elemento importante por los conceptos que este aporta, sin embargo, existen otros recursos que, de la mano de la modalidad virtual, aportan más dinámica al proceso de enseñanza.

En relación con la teoría del currículo oculto (Bernstein, 1987), se verifica que la selección del contenido de los textos escolares, a pesar de contener un estándar alto de información y exigencia académica, no se encuentra acorde con la vivencia de los estudiantes dentro del sector rural o suburbano. Para los alumnos, así como para los docentes entrevistados, no existe relación entre los contenidos y el contexto social que se vive en la periferia.

### *Transmisión intergeneracional*

Para explicar el descenso en los niveles de escolaridad del medio suburbano (en relación con el medio urbano), es posible situarse en la perspectiva del concepto psicoclínico de *transmisión intergeneracional* aplicado a la educación. Cabe mencionar que este se observa con mayor énfasis dentro de la niñez y la adolescencia, cuando se es más sensible a la influencia del entorno familiar. En el contexto de la transmisión intergeneracional, la pobreza traza un paralelismo entre el nivel educativo de un padre (su ocupación y estado socioeconómico) y cómo este repercute en el nivel socioeconómico de los hijos (Corbo, 2008).

Cuando se les consultó a los estudiantes acerca de la percepción de mejoría o empeoramiento de su situación con relación a los desafíos que debieron afrontar sus padres o abuelos, ellos coincidieron en que, a costa de mucho esfuerzo, la familia ha logrado hacerse con una ocupación económica desde su llegada a la ciudad.

Uno de los testimonios refirió a que la abuela migró siendo aún muy niña y tuvo que vivir sola en la ciudad, desempeñándose en diferentes oficios domésticos. Esta situación habría provocado graves problemas de adaptación al nuevo entorno, además pudo haber trascendido a la familia, pues, según la teoría de la transmisión intergeneracional (Corbo, 2008), existe la posibilidad de que una generación transmita —a través de la herencia, la comunicación directa, la tradición o la cultura— su estado psíquico, esto en la transmisión de los medios o elementos que emplea una generación para llegar a la subsiguiente.

### *El diálogo en la educación remota*

De acuerdo con el análisis que nos brinda la pedagogía crítica de Paulo Freire (2022), el diálogo es una de las principales herramientas para la interacción, puesto que permite construir significados de manera conjunta. Entrar en diálogo implica participar consciente y voluntariamente en el desarrollo de habilidades comunicativas útiles para el individuo en su relación con la comunidad.

En el caso de la experiencia de los estudiantes entrevistados, el más importante requisito para conectarse a las clases consistía en contar con una conexión, más o menos estable, a internet. En cuanto a la importancia de la participación durante la clase, este último aspecto, según se menciona, difiere de lo que ocurría en tiempos anteriores a la pandemia. Dentro de la modalidad virtual, la participación y el diálogo se convirtieron en las principales herramientas de acercamiento y profundización de los temas a tratar.

Por otra parte, para los docentes, el trabajo tuvo que readaptarse en el menor tiempo posible. Ellos tuvieron que habituarse a las plataformas remotas indicadas por el Ministerio de Educación (Microsoft Teams, Google Forms, entre otros); también, debieron realizar, por su cuenta, investigaciones sobre diferentes materiales en línea para la evaluación.

Es preciso recordar que, para Freire (2002), en tanto el diálogo cuente con la participación consciente y voluntaria para la construcción del lenguaje, la expresión comunicativa se enriquecerá con base en los aportes individuales y la utilización de la experiencia.

De ahí que no todo pueda considerarse un retroceso en el sistema de educación y lo desarrollado a través de los medios remotos. Si se mira bien, una vez que las principales necesidades —como el acceso a internet y al equipo tecnológico adecuado— han sido satisfechas, el diálogo se sitúa como el segundo y más importante elemento a trabajar.

## **Conclusiones**

Una de las principales causas que afectó la estabilidad de los estudiantes dentro de la institución y que, en algunos casos, pudo ser detonante de la deserción escolar

no estuvo relacionada con la desmotivación o la falta de empatía por parte de los docentes, sino con la falta de recursos para satisfacer las necesidades básicas, así como también con la ausencia de los medios tecnológicos para permanecer conectados a las clases virtuales. Otros aspectos que afectaron el proceso dentro de la educación remota, en esta institución, fueron la falta de apoyo y control por parte de los padres de familia, además de la falta de espacios idóneos para sobrellevar la educación y, como se dijo anteriormente, la falta de recursos económicos de los estudiantes, quienes debían ayudar a suplir las necesidades con su trabajo, dentro o fuera de casa.

Las teorías de Bourdieu y Passeron (2009) y Giroux (1986), sobre el papel de la escuela como sistema de reproducción social, se encuentran plenamente vigentes. Para estos autores, la escuela y las diferenciaciones que se realizan dentro y entre los establecimientos no tienen un carácter incidental. El abandono de los servicios sociales que experimentan los sectores rurales o suburbanos con menos influencia económica deriva en la baja jerarquización de la cual son objeto, situándose bajo el control o poder de las escalas de mayor influencia económica. Este aspecto reproduce el orden según la escala de la sociedad capitalista, en donde el poder oprime a los que no cuentan con el suficiente capital económico ni cultural y explota sus recursos a nivel humano o natural.

Sobre la metodología del diálogo propuesta por Paulo Freire (2002) —la que propone un cambio en la verticalidad de las relaciones y apela al diálogo como herramienta de cumplimiento y aproximación entre lo que se dice y hace—, esta tuvo también un eco dentro de la educación remota. La posibilidad del cambio fue quizá lo más notorio dentro de este proceso; en el caso del estudio, algunos estudiantes verificaron el lado más humano de sus docentes, en tanto se requirió entablar un diálogo basado en la sinceridad de los acontecimientos. Este aspecto giró la balanza del poder en la clase e hizo posible una de sus conclusiones: el establecimiento de relaciones encaminadas hacia la comprensión mutua y la horizontalidad, como circunstancia contraria a la imposición o el ejercicio arbitrario del control y el poder.

Los docentes, a través de las tareas asignadas, emplearon la motivación, mientras buscaban fortalecer vínculos entre los miembros del hogar. Muchas de las veces, se encargaban actividades en las que debía participar gran parte de la familia, esta situación que obligó a los padres a estar más presentes en el desarrollo escolar de sus hijos. La flexibilidad mediante la realización de actividades lúdicas —que empleaban el juego— buscaba despertar el lado humano de los estudiantes, lo que contradice el enfoque bancario de la educación tradicional.

## Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1987). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Ediciones Akal S.A.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación*. Paidós. [https://www.researchgate.net/profile/Xavier-Bonal/publication/31727888\\_Sociologia\\_de\\_la\\_educacion\\_una\\_aproximacion\\_critica\\_a\\_las\\_corrientes\\_contemporaneas\\_X\\_Bonal/links/580eee4308ae47535247bbe1/Sociologia-de-la-educacion-una-aproximacion-critica-a-las-corrientes-contemporaneas-X-Bonal.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Xavier-Bonal/publication/31727888_Sociologia_de_la_educacion_una_aproximacion_critica_a_las_corrientes_contemporaneas_X_Bonal/links/580eee4308ae47535247bbe1/Sociologia-de-la-educacion-una-aproximacion-critica-a-las-corrientes-contemporaneas-X-Bonal.pdf)

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción*. Editorial Laia. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo xxi, Editores. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-l-os-herederos.pdf>
- Burneo, R. (1990). *Problemas socio-económicos de la educación rural en el Ecuador y sus posibles soluciones* [Tesis doctoral]. Instituto de Altos Estudios Superiores. <https://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/24000/4369/1/Burneo%20B.%20Rosario%20M.pdf>
- Busso, G. (2006). *Migración interna, pobreza y desarrollo territorial en el Cono Sur de América Latina: impactos sociodemográficos de la migración interna a nivel de divisiones administrativas mayores en Argentina, Bolivia, Brasil y Chile*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). [https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/busso\\_0.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/busso_0.pdf)
- Cardona, M.; Montes, I.; Vásquez, J.; Villegas, M. y Brito, T. (2007). *Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral* [Tesis Licenciatura]. Universidad EAFIT. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/article/view/1287/1166>
- Cirilo, B. (2011). Educación virtual: fractura de un paradigma. *Dimensión Empresarial*, 9(1), 74-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797770>
- Contreras, I. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica. Cambio de paradigma o cambio de nombre. *Revista Educación*, 19(2), 5-15. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/8452>
- Corbo, G. (2008). Reflexiones en torno a la transmisión intergeneracional. Articulaciones entre el dolor y la violencia doméstica. En *Políticas del dolor, la intersubjetividad comprometida. Un abordaje interdisciplinario de la política del dolor*, A. Hounie y A. Fernández, Coord., 283-292. Universidad de la República del Uruguay.
- El Tiempo. (2020, abril 21). Más de la mitad de alumnos sin clase por Covid no tiene computador. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/mas-de-la-mitad-de-alumnos-sin-clase-por-covid-19-no-tiene-computador-486794>
- Enemdu. (2020). Estadísticas educativas-datos abiertos. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Enguita, M. (Ed.) (1986). *Marxismo y sociología de la educación*. Akal Universitaria. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=j45lia8SgYsC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Enguita,+Mariano.+%26+Apple,+Michael.+1986.+%E2%80%9CMarxismo+y+sociolog%C3%ADa+de+la+educaci%C3%B3n%E2%80%9D.+&ots=\\_Jb-FoUYgY&sig=F6NfdKq4BWqT3nANfdjiVcIc1MA#v=onepage&q=Enguita%2C%20Mariano.%20%26%20Apple%2C%20Michael.%201986.%20%E2%80%9CMarxismo%20y%20sociolog%C3%ADa%20de%20la%20educaci%C3%B3n%E2%80%9D.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=j45lia8SgYsC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Enguita,+Mariano.+%26+Apple,+Michael.+1986.+%E2%80%9CMarxismo+y+sociolog%C3%ADa+de+la+educaci%C3%B3n%E2%80%9D.+&ots=_Jb-FoUYgY&sig=F6NfdKq4BWqT3nANfdjiVcIc1MA#v=onepage&q=Enguita%2C%20Mariano.%20%26%20Apple%2C%20Michael.%201986.%20%E2%80%9CMarxismo%20y%20sociolog%C3%ADa%20de%20la%20educaci%C3%B3n%E2%80%9D.&f=false), s. f.
- Freire, P. (2002). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación*, 44(17) 36-65. <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ciccus-la Crujía. <https://docplayer.es/39336867-Francisco-gutierrez-perez-y-daniel-prieto-castillo-la-mediacion-pedagogica-apuntes.html>

- INEC. (2018). *Reporte de pobreza y desigualdad. Junio, 2018* [Informe]. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2018/Junio-2018/Informe\\_pobreza\\_y\\_desigualdad-junio\\_2018.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2018/Junio-2018/Informe_pobreza_y_desigualdad-junio_2018.pdf)
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/348>
- Martínez, D. (Coord.). (2017). *Relaciones y tensiones entre lo urbano y lo rural*. Consorcio de Gobiernos Autónomos Provinciales del Ecuador (ConGope) y Abya-Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57062.pdf>
- Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Instituto de estudios y acción social, y Aique Grupo Editor.
- Ministerio de Educación. (2021). *Currículo Priorizado para la Emergencia*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Curriculo-Priorizado-para-la-Emergencia-2020-2021.pdf>
- Molina, T.; Lizcana, C.; Álvarez, S. y Camargo, T. (2021). Crisis estudiantil en pandemia. ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios la educación virtual? *Conrado*, 17(80), 283-294. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000300283](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300283)
- Nina, E. y Grillo, S. (1999). Educación, movilidad social y “trampa de pobreza”. *Coyuntura Social*. [https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1770/Co\\_So\\_Mayo\\_2000\\_Nina\\_y\\_Grillo.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1770/Co_So_Mayo_2000_Nina_y_Grillo.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Pernalet, D. (2012). Formación docente en estrategias didácticas con TICs bajo un enfoque dialógico interactivo aplicado a ingenieros. *Innovación Educativa*, 15(58). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732012000100007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000100007)
- Sacristán, A. (1897). En torno al currículum oculto. *Aldaba: Revista Del Centro Asociado a La UNED de Melilla*, 17, 29-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1980244>
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*. Aula abierta. <https://books.google.com.ec/books?id=wyYnHpDT17AC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

## Notas

- [1] Los tres alumnos entrevistados coinciden en su aspiración de culminar los estudios universitarios.

## El aula invertida en la enseñanza-aprendizaje del Inglés en la educación primaria: una aproximación teórica

# Flipped Classroom in English Teaching and Learning at Primary Education: A Theoretical Approach

Arévalo Piña, Magdalena

 **Magdalena Arévalo Piña**  
smartkelly1912@gmail.com  
Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Ecuador

**Runae**  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
ISSN: 2550-6846  
ISSN-e: 2550-6854  
Periodicidad: Semestral  
núm. 8, 2023  
runae@unae.edu.ec

Recepción: 10/12/22  
Aprobación: 28/01/23

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6763666013/>



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

**Resumen:** El auge de las nuevas tecnologías ha originado un cambio en las formas y modos de aprender y enseñar en todos los niveles educación. El propósito del siguiente trabajo documental es presentar los resultados de una revisión sistemática para conocer los aspectos pedagógicos, teóricos y didácticos de la metodología aula invertida. Se aplicó el método PRISMA para realizar una revisión sistematizada en los principales buscadores académicos, siguiendo una serie de criterios de inclusión y exclusión. Después de examinar el corpus, se organizó en una matriz de análisis descriptivo que mostró una alta incidencia del aula invertida en la motivación de los estudiantes y en el beneficio de sus estilos y preferencias de aprendizaje. El resultado principal muestra que esta metodología tiene una considerable trayectoria de uso en los niveles de educación superior, no tanto así en la educación primaria. Finalmente, se recomienda su aplicación basada en los datos obtenidos en esta revisión.

**Palabras clave:** aula invertida, enseñanza-aprendizaje del inglés, educación primaria, motivación, revisión.

**Abstract:** The rise of new technologies has caused a change in the forms of learning and teaching at all levels of education. The purpose of the following documentary work is to present the results of a systematic review to know the pedagogical, theoretical, and didactic aspects of flipped classroom methodology. PRISMA method was applied to carry out a systematic review in the main academic search engines, following a series of inclusion and exclusion criteria. Subsequently, a corpus examination was organized in a descriptive analysis matrix that showed a high incidence of flipped classroom in motivating students and favoring their learning styles and preferences. The main result shows that this methodology has a considerable history of use in higher education levels, but not so much in primary education. Finally, flipped classroom application in primary education is recommended based on the data obtained in this review.

**Keywords:** flipped classroom, english teaching-learning, primary education, motivation, review.

## Introducción

En palabras de Abarca (2009), los estudiantes nacidos en el siglo xxi y especialmente los de educación primaria poseen formas de aprender diferentes a los nacidos en el siglo xx, debido en gran parte al auge, uso y presencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la cotidianidad. Considerando estos preceptos, la escuela y todos los actores involucrados en el proceso educativo han realizado un gran esfuerzo para incrementar y promover el uso continuado de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas iniciativas incluyen medidas tales como la formación continua del profesorado con el fin de que se adapte a la nueva realidad educativa, la dotación de materiales y herramientas tecnológicas en las aulas, y la participación de toda la comunidad educativa.

En este sentido, Valente (2018) afirma que el enfoque para la integración de las TIC en el ámbito educativo no solo debe evidenciarse en la presencia de la tecnología en el aula de clases, sino tiene que considerar todas las posibilidades de comunicación y expresión que ofrecen las TIC para el desarrollo de nuevas tendencias y modelos pedagógicos. Asimismo, Arévalo y Ventura (2021) plantean todas las posibilidades educativas novedosas que pueden transformar el aprendizaje en una experiencia de inmersión en realidades virtuales y aumentadas. La tecnología se ha vuelto un recurso indispensable en el aula. Hoy en día es posible animar objetos en la pantalla, crear multiversos, interactuar en plataformas, *gamificar* el conocimientos, entre otras oportunidades. Todas estas nuevas opciones vienen a complementar o reemplazar todas las actividades que antes se realizaban con lápiz y papel.

Otro elemento importante a considerar es que la tecnología abre la posibilidad de nuevas alfabetizaciones, como por ejemplo la lectura hipermedial que va más allá de la simple codificación y decodificación de información. El estudiante del siglo XXI ha desarrollado habilidades visuales para la interpretación de imágenes, sonido, etc., hasta para la creación de contextos educativos que sobrepasan las paredes del aula (Arévalo y Ventura, 2021).

Las posibilidades educativas que ofrecen las TIC son numerosas. Una de importante relevancia es la combinación de recursos tecnológicos con las metodologías activas. Amaro y Chacín (2017) afirman que el diseño de un ambiente de aprendizaje que promueva la construcción del conocimiento y la integración de las TIC en las actividades curriculares, con el fin de descubrir nuevos saberes, es de crucial importancia en el aula de clases. Para ello, la escuela debe repensar el espacio de aprendizaje más allá de sus paredes y al maestro como un facilitador en la exploración del mundo.

En este contexto y en palabras de Schneiders (2018), las metodologías activas son prácticas pedagógicas alternativas a la enseñanza tradicional. Los términos de transmisión de conocimientos propios de lo que Freire denominaba la *instrucción bancaria* son sustituidos por una participación más activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El discente bajo esta perspectiva puede resolver problemas, desarrollar proyectos y, así, construir su propio conocimiento al estar consciente de su propio proceso de aprendizaje. Las metodologías activas

implican la implementación de varias estrategias, entre ellas, el aula invertida (AI).

En este sentido, Stöhr *et al.* (2020) afirman que la propuesta del AI surge en una línea de tiempo de grandes ventajas en el ámbito educativo. Primeramente, en un momento de grandes oportunidades, debido especialmente a la difusión y expansión de las TIC en la educación y, en segunda instancia, a que la generación que actualmente está en las aulas se constituye por completos nativos digitales. A pesar de esto y de que la formación en el uso de las TIC es continua para el profesorado, muchos docentes continúan reportando sentirse incómodos con el hecho de que los estudiantes parezcan distraídos y/o carentes de interés en ciertas actividades (Valente, 2018).

Es por ello que investigadores y profesores se han abocado a proponer, diseñar y utilizar herramientas más innovadoras que puedan solucionar el problema de evasión, el desinterés de los alumnos en las clases y, en consecuencia, la alta tasa de reprobados, especialmente en asignaturas de ciencias exactas (Tang *et al.*, 2020).

Uno de los principios del AI es generar un espacio virtual donde el alumnado reciba instrucciones, contenido y ciertas actividades, a través de las TIC o en otros entornos virtuales de aprendizaje, antes de ir a la clase. De este modo, el aula se convierte en el espacio para aplicar los contenidos ya estudiados, realizando actividades dirigidas a la resolución de problemas y proyectos, y a la discusión en grupo y laboratorios (Sánchez-Cruzado *et al.*, 2019).

Adicionalmente, Nuñez-Barroz y Medina-Chicaiza (2021) afirman que el hecho de que las actividades en línea que realiza el alumno de forma autónoma puedan quedar registradas en el entorno de aprendizaje permite al profesor ver qué ha sido capaz de hacer, los problemas con los que se ha encontrado, sus intereses y estilos de aprendizaje. Posteriormente, en base a esta información, el docente, junto con su estudiante, puede dar sugerencias para tomar acción y crear un ambiente de aprendizaje único.

El objetivo de este estudio descriptivo documental es analizar los fundamentos de la aplicación de la metodología del AI o *flipped classroom* (FC) en la enseñanza del Inglés en aulas de primaria y a través de una revisión documental sistemática. La presente investigación se orientó mediante una metodología bibliométrica dirigida a analizar las publicaciones científicas que sustenten el uso de del AI, con la finalidad de dar soporte empírico a esta estrategia que ha demostrado ser de alta pertinencia, sobre todo, en los contextos actuales.

## **Materiales y métodos**

El presente trabajo de investigación se ha desarrollado siguiendo una metodología documental con un marco descriptivo y con un diseño de revisión sistematizada que toma las premisas principales de la metodología PRISMA (Urritía y Bonfil, 2010), cuya meta principal —además del análisis de la realidad como fenómeno, para detallar sus características más relevantes— es lograr una búsqueda minuciosa, objetiva y pertinente que se base en una serie de criterios y pasos lógicos que garanticen su validez. Las investigaciones descriptivas parten del punto en que la realidad existe como fenómeno acabado, palpable y apto de ser explorado en todas sus partes y vertientes.

De esta forma, la revisión documental y sistemática que ocupa al presente trabajo se centró en las fuentes teóricas provenientes de artículos de investigación y trabajos finales de grado que estudian los fundamentos de la aplicación de la metodología del AI, en la educación primaria y para la enseñanza del inglés. En este sentido y considerando los principios detallados en la metodología PRISMA, para este estudio se organizaron tres fases de investigación que garantizan la confiabilidad y validez de los resultados.

Entre los instrumentos utilizados para la recolección y sistematización de los datos que conformarán el corpus de este trabajo, se pueden mencionar: una matriz de sistematización de la estrategia de búsqueda (Tabla 1), el diagrama de flujo para la selección de los documentos incluidos en el corpus (Figura 1), una matriz de análisis del corpus seleccionado (Anexo 1) y una matriz de análisis de los aportes de los trabajos seleccionados (Anexo 2). Así pues, a continuación, se detallan cada una de las fases que se han seguido en este trabajo (Guevara *et al.*, 2020).

#### *a) Fase de preparación*

Inicialmente se identificó la unidad temática de estudio, en la que se consideran los fundamentos de la aplicación de la metodología del AI en la enseñanza-aprendizaje del Inglés, en una aula de primaria. Se realizó una investigación bibliográfica de las bases teóricas relacionadas al objeto de estudio, con el fin de ordenar los datos considerados como corpus de la presente investigación. La revisión sistemática se llevó a cabo a través de motores de búsqueda académica especializados como Scopus y Dialnet, para ello se establecieron las siguientes unidades de análisis:

- Características conceptuales relacionadas con el AI.
- Características de la metodología del AI en la enseñanza en un aula de primaria.
- Desventajas y ventajas de la aplicación de la metodología del AI en un aula de primaria.

Asimismo, se determinaron los criterios básicos de inclusión y exclusión de datos para recolectar el corpus de estudio. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Artículos publicados en los últimos cinco años.
- Tesis especiales de grado y artículos científicos arbitrados.
- Artículos publicados en las bases de datos Scopus y Dialnet.
- Investigaciones realizadas con población educativa.
- Estudios publicados en español, inglés o portugués.
- Estudios que valoran las características y metodología del AI en la enseñanza en una clase de primaria.

Los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- Artículos con más de diez años de antigüedad.
- Artículos periodísticos o publicaciones de carácter no científico.
- Estudios publicados en un idioma distinto al español, inglés o portugués.

- Estudios realizados en poblaciones extra o no escolares.
- Estudios que no abarcaran la metodología del AI en la enseñanza en una clase de primaria.

Este proceso de búsqueda se realizó tal como se describe en la Tabla 1.

**Tabla 1.**  
Estrategia de búsqueda

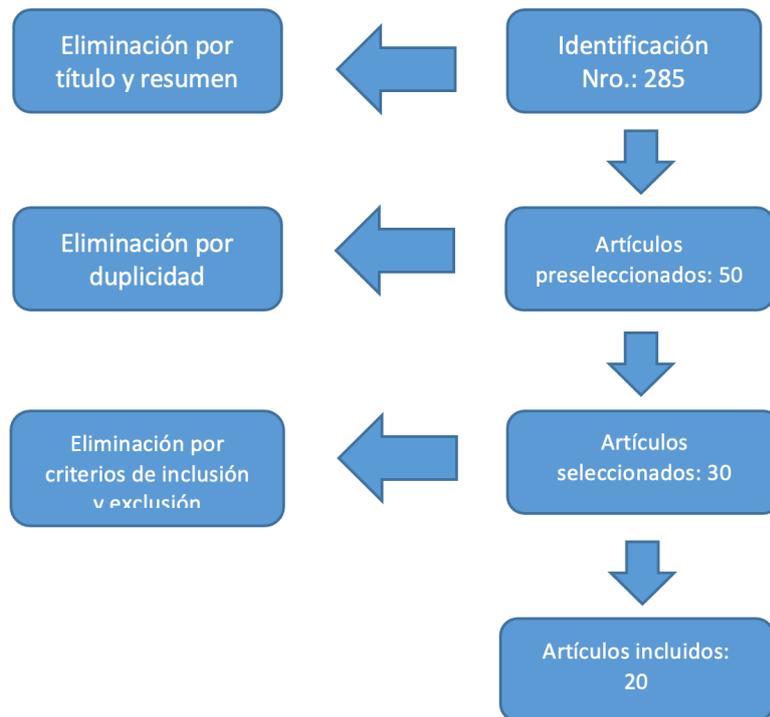
Bases de datos	Palabras clave	Marco temporal	Identificación (285)	Selección (20)
Scopus	Flipped classroom, aula invertida, metodología activa	Últimos 5 años	189	12
Dialnet			96	8

Fuente: elaboración propia

### *b) Fase de descripción*

En la fase descriptiva se analizaron los datos teóricos que resultaron de la revisión sistemática, atendiendo al tema de estudio y a las unidades de análisis establecidas. Se extrajeron los datos que tenían relevancia en el contexto del estudio, descartando los que no se ajustaban a los objetivos propuestos en los criterios de búsqueda. Así, se compararon las premisas de cada unidad de análisis, depurando el grupo de datos que pasaría a formar parte del corpus final de la investigación.

En este sentido, de los 285 trabajos identificados inicialmente, 235 fueron excluidos por duplicidad o porque no aportaban datos novedosos al tema de estudio. De los 50 restantes, 30 se descartaron considerando los criterios de exclusión. Finalmente, se seleccionaron 20 para ser objeto de análisis. Este proceso de búsqueda se desarrolló cómo se muestra en la Figura 1.



**Figura 1**  
Diagrama de selección  
Fuente: elaboración propia

Es importante señalar que los datos del corpus fueron sistematizados en una matriz de análisis descriptivo (Anexo 1) para organizar la información más importante de cada publicación, como: título, autor o autores y año, editorial, tipo de artículo, país y continente, población y asignatura.

### *c) Fase de interpretación*

En la fase interpretativa se generó una descripción del marco teórico que sostiene a la metodología del AI en una clase de educación primaria. El objetivo de esta fase fue que la información que se interpretó se transformara de conceptos abstractos a nuevos conocimientos que estuvieran delimitados en los objetivos propuestos y que tuvieran un significado aplicable a la realidad (Hernández y Mendoza, 2018). Para lograr esto, se cotejaron los datos de la matriz de análisis con los objetivos del estudio, esto con el objetivo de darle un significado real a los planteamientos de la investigación.

En este orden de ideas, los estudios de tipo descriptivo que se enmarcan en un enfoque hipotético deductivo, como es el caso de ese estudio, parten de la premisa fundamental de que el razonamiento lógico es la base para estudiar la realidad. En palabras de Popper (2008), este “razonamiento se orienta a apreciar los fenómenos de estudio como hechos acabados, y una vez hecho esto que sean sometidos a la duda, con el fin de que el conocimiento generado contribuya al avance de la sociedad como un todo” (p. 46). Asimismo, la relevancia de las investigaciones descriptivo-documentales sienta las bases de futuras indagaciones

que permiten modificar la realidad a partir de los datos generados, es así que se justifica su validez Hernández y Mendoza (2018).

A continuación, se procede a analizar los conceptos presentes en la sistematización de los datos. Para lograrlo, en el siguiente apartado, se presentará el análisis del corpus proveniente de artículos científicos y tesis de grado que abordan los fundamentos de la aplicación de la metodología de AI en clases de primaria.

## Resultados y discusión

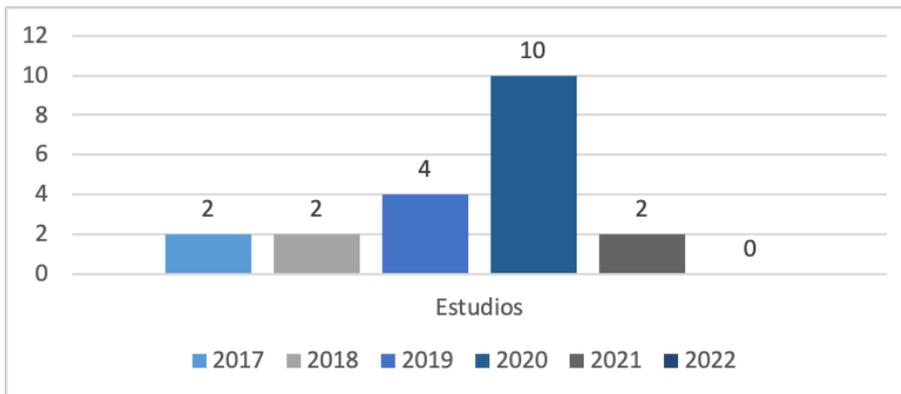
Para proceder a describir los resultados de la presente investigación, se comenzará por presentar las características de la producción científica relativa al uso del AI en clases de primaria; seguidamente, se conceptualizará el AI y se describirá su fundamentación teórica; finalmente, se puntualizarán las ventajas y retos del uso de esta metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel de educación primaria.

### *Estado de la producción científica sobre el uso del AI en el aula de primaria*

En la búsqueda bibliográfica sistematizada se extrajo un corpus de análisis de veinte trabajos de investigación, entre artículos arbitrados y tesis de grado, cuyos datos fueron organizados en la matriz de análisis (Anexo 1) según los criterios establecidos previamente. Teniendo esto en cuenta, los datos serán presentados a continuación:

### *Autor y año de publicación*

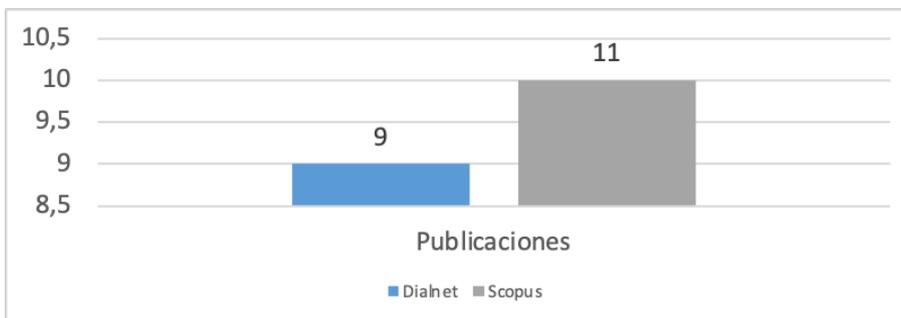
La muestra de estudio fue seleccionada considerando las publicaciones en los últimos 5 años (2017-2022). Seguidamente, se explica la relación entre los trabajos revisados y su año de publicación: de los 20 artículos seleccionados, se publicaron 2 en el año 2017, tres en el 2018, 4 en el año 2019, 9 en el 2020 y 2 en el 2021. Cabe mencionar que no se seleccionaron artículos del año 2022. Con respecto a la ausencia de publicaciones del año mencionado, esto se debe a que, entre las publicaciones realizadas entonces, no se encontraron aportes novedosos en cuanto a sustentación teórica o metodológica. También se destaca que la tendencia indica que hubo mayor volumen de investigación sobre el AI en el año 2020, mientras que en los años previos las publicaciones oscilaron entre 3 y 4. En relación a los autores, se observó que fueron todos diferentes en cada publicación. Los datos correspondientes a los años de publicación se pueden visualizar en el siguiente gráfico (Figura 2):



**Figura 2**  
 Distribución por año de publicación  
 Fuente: elaboración propia

*Editorial*

En cuanto a las editoriales que publicaron los veinte estudios, las revistas se encuentran indexadas en Scopus y Dialnet (Figura 3). Específicamente nueve artículos se encuentran en revistas en Dialnet y once en Scopus. Es importante resaltar que todas las revistas son arbitradas por pares ciegos.



**Figura 3**  
 Distribución por editorial  
 Fuente: elaboración propia

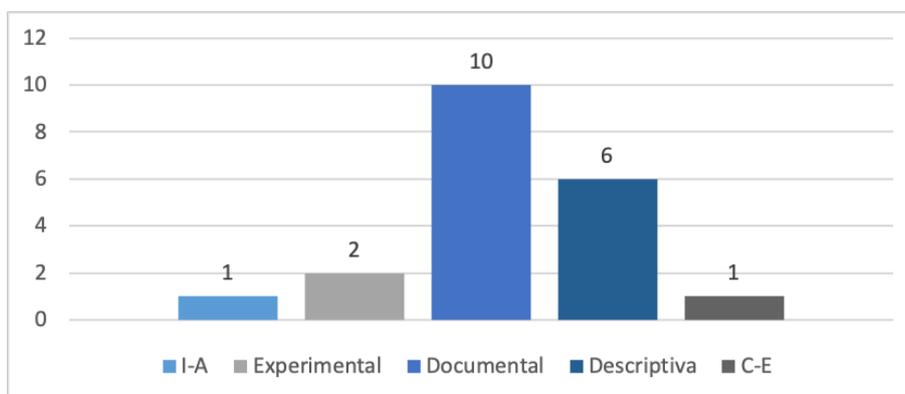
*Publicación*

Para el análisis y la selección del corpus se consideraron dos aspectos: tipo de publicación y metodología. En este orden de ideas, de los veinte trabajos analizados, todos fueron artículos arbitrados (Figura 4). A su vez, uno se realizó bajo la metodología de investigación-acción, dos siguieron una metodología experimental, uno fue cuasi-experimental, diez se condujeron en forma documental y seis fueron descriptivos.



**Figura 4**  
Tipo de publicación  
Fuente: elaboración propia

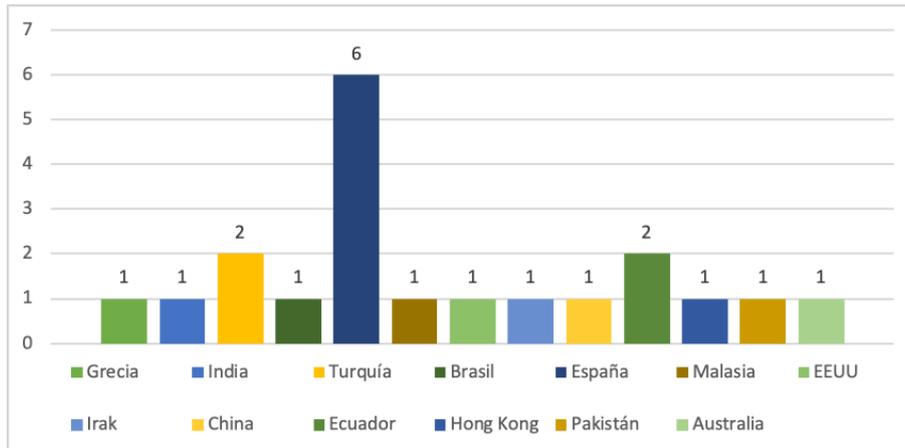
Estos resultados muestran una prevalencia por publicar trabajos con la finalidad de divulgar el conocimiento, para que el mismo llegue a un mayor número de personas. También, en estos resultados se muestra que los enfoques para estudiar el fenómeno del AI son diversos. Es importante resaltar que, en esta diversidad de miradas no hay una más válida que otra, son simplemente formas diferentes de abordar el objeto de estudio (AI). Todos estas investigaciones siguen una rigurosidad teórica y metodológica validada por expertos en el área. A continuación, en la Figura 5 se muestra la distribución por metodología de estudio:



**Figura 5**  
Distribución por metodología de estudio  
Fuente: elaboración propia

### *Distribución por país de publicación*

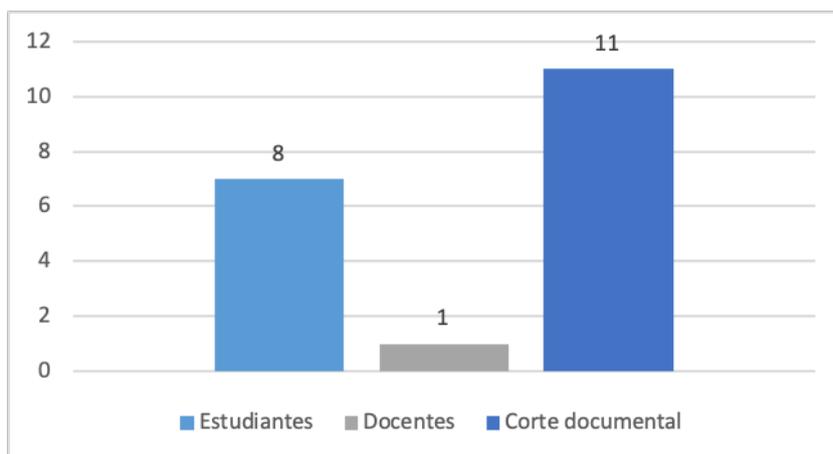
El análisis del corpus determinó que los artículos revisados fueron publicados y desarrollados en los cinco continentes, especialmente en Europa y Asia. Esto quiere decir que la metodología del AI y su estudio están mucho más presentes en estos continentes. Como se observa en la Figura 6, se puede apreciar que un estudio se desarrolló en Grecia, uno en Brasil, uno en la India, dos en Turquía, seis en España, uno en Malasia, uno en Estados Unidos, uno en Irak, dos en Ecuador, uno en China, uno en Hong Kong, uno en Australia y uno en Pakistán.



**Figura 6**  
 Distribución de publicaciones por país  
 Fuente: elaboración propia

*Muestra y asignatura*

Con relación a la muestra y la asignatura, como se dio a conocer en el apartado anterior, para la selección y el análisis del corpus se fijaron criterios de inclusión y exclusión. Primeramente, se estableció que se trabajaría con artículos desarrollados con población escolar, es decir, con los involucrados en el proceso educativo: discentes, profesores, padres y directivos. Es así como, del corpus de 20 artículos seleccionados, 8 tuvieron como muestra alrededor de 10 000 estudiantes. Uno de los estudios trabajó con 4300 maestros. Asimismo, los 11 trabajos de corte documental abarcaron un total de al menos 415 artículos. Esta distribución se puede apreciar mejor en la Figura 7.



**Figura 7**  
 Distribución por muestra de estudios  
 Fuente: elaboración propia

Al analizar la diversidad poblacional, se tiene que el corpus abarcó diferentes puntos de vista del fenómeno del AI en la enseñanza en educación primaria, con resultados positivos y comprobando su utilidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por otra parte, entre las asignaturas que implementaron

la metodología de AI destacan el Inglés, Ciencias Sociales y Matemáticas, aunque también se aplica en la enseñanza de otras ciencias y de valores.

## Fundamentación y conceptualización del AI en la educación primaria

El objetivo primordial de este estudio consiste en describir algunos conceptos clave sobre la metodología del AI en la enseñanza en las clases de primaria. En este sentido, Cedeño y Viguera (2020) conceptualizan la metodología del AI o *flipped classroom* en las definiciones de la sigla FLIP, por su significado en inglés. Esta se describe a continuación:

- **Ambientes flexibles** (*flexible environment*): el AI permite a los profesores crear espacios de aprendizajes diversos que se adaptan a las necesidades de sus estudiante; es decir, los momentos de aprendizaje no solo ocurren dentro del aula, sino fuera de ella. De esta forma, docentes y discentes invierten sus roles, se flexibilizan los momentos de aprendizaje y la evaluación se adapta al estilo de conocer del alumno (Cedeño y Viguera, 2020).
- **Cultura de aprendizaje** (*learning culture*): la metodología del AI promueve una enseñanza centrada en el estudiante. Las actividades dentro de la clase se dedican a la creación de oportunidades para aprender. Los alumnos participan activamente en la construcción de sus conocimientos, además, aportan al diseño y evaluación de su aprendizaje, de manera que sea significativo (Cedeño y Viguera, 2020).
- **Contenido intencional** (*intentional content*): el docente se plantea, de forma constante, cómo emplear esta metodología para ayudar al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Por ello, comparten contenido de manera intencional, previamente a la sesión síncrona, para maximizar el tiempo en clase, con la finalidad de adoptar estrategias activas centradas en sus dicentes (Cedeño y Viguera, 2020).
- **Educador profesional** (*professional educator*): este observa, de forma continua, a sus estudiantes, además, cumple el rol de facilitador y ofrece feedback oportuno y relevante, así como una evaluación ajustada a las necesidades. Los educadores profesionales reflexionan sobre su práctica docente y comparten, entre sí, para el mejoramiento en la calidad de su enseñanza (Cedeño y Viguera, 2020).

Considerando todos estos principios, Cheng *et al.* (2020) explican en su investigación que la relevancia de presentar contenidos fuera del aula de clases, a través de medios audiovisuales mediados por la tecnología —ya sean videos, *podcast* o alguna página web—, es de gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que de esta manera, en la clase, las actividades están dedicadas a la ejercitación, transferencia, construcción y aplicación de la teoría aprendida. Asimismo, puede haber una combinación del AI con metodologías activas como: el trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas y la realización de proyectos, lo que enriquece grandemente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es indudable que el AI también ha forjado una oportunidad en el desarrollo profesional de los docentes, ya que los insta a reflexionar sobre su desempeño. También, brinda una oportunidad a estudiantes, para que puedan internalizar y aplicar los contenidos disciplinarios, en lugar de desarrollar actividades que solo promuevan la reproducción memorística de un tema (Tourón y Santiago, 2015).

Con base en lo expuesto previamente, se puede decir que la base psicológica del AI se enmarca en la teoría del conflicto cognitivo de Piaget y en el aprendizaje cooperativo basado en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (Cheng *et al.*, 2020). Estos conceptos enuncian que el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje ocurre mediante la colaboración y la interacción en el trabajo. Asimismo, promueve la autonomía y la responsabilidad adquirida por el estudiante para participar en su proceso de aprendizaje; a la vez, fomenta que el profesor cree un ambiente constructivo, con actividades significativas, donde el conocimiento previo sea el punto de partida, para cualquier experiencia de aprendizaje.

Se puede percibir que, según estas teorías, el aprendizaje ocurre cuando el alumno interactúa de forma activa con el material con el que aprende, con sus compañeros y con su profesor. También, se nota que el conocimiento no solo se transfiere, sino que debe construirse en un proceso en el que un alumno cree sus significados. Cuando se aumenta el tiempo de aprendizaje fuera del aula, se garantiza que el discente reciba una educación personalizada y que esta se adapte a su necesidad individual (Cheng *et al.*, 2020).

Hoy en día, la metodología del AI tiene una amplia evidencia de su utilidad y comienza a demostrar su eficacia para mejorar el aprendizaje, aumentar la motivación y la autogestión académica. Gracias a esta, los estudiantes pasan de ser meros receptores y reproductores de conceptos presentados por sus docentes, a activos constructores de conocimientos. Si bien los discentes de primaria necesitan una guía más cercana de sus maestros, no se debe subestimar su capacidad para autogestionar su proceso de aprendizaje mediante la exploración, el uso o la experimentación con una variedad de medios virtuales, bajo la supervisión adecuada. De esta manera, el conocimiento se transforma y frases que pueden estar vacías adquieren un verdadero significado y relevancia para la realidad de los estudiantes.

Es innegable la atención que está generando el AI en el ámbito educativo. Es evidente que se ha expandido a diferentes escenarios del mundo, a países de América del Norte, América Latina, Europa o Australia. Como resultado, ha habido grandes avances y desarrollos en cuanto a la tecnología y su uso en dispositivos móviles, lo que por su propia naturaleza facilita su implementación en el aula de clases (Herreid y Schiller, 2013).

El AI plantea una nueva oportunidad para la educación primaria. Esto implica un cambio en la enseñanza basada en la enunciación y repetición de contenidos que dará paso a una que permita a los estudiantes aprender a manejar conceptos más eficientemente (Gass y Selinker, 2008). Es así como esta metodología promueve que los discentes ejecuten ciertas actividades fuera del aula de clase o en casa; esto permite que, a través de ciertas herramientas y métodos, comprendan los conceptos sugeridos. Luego, cuando los alumnos llegan al aula de clases para aplicar dichos conocimientos, en actividades de interacción o actividades comunicativas, con sus compañeros y con la ayuda del profesor, se fortalecen, en este caso, sus habilidades lingüísticas en el idioma inglés.

Del mismo modo, el AI permite, a cada alumno, mejorar la gestión del tiempo, resolver dudas, hacer actividades con sus compañeros y realizar ejercicios en colaboración. En este escenario, la parte presencial de la clase debe convertirse en un espacio donde se desarrollen habilidades a través de la práctica y la experiencia adquirida durante el proceso (Arévalo y Ventura, 2021). En este sentido, esta metodología promueve una nueva pedagogía activa en la que los estudiantes exploran contenidos específicos que han sido proporcionados por sus maestros fuera del horario de clase; así, se distribuye el tiempo de clase y se facilitan otros procesos enriquecedores, como los basados en un enfoque estratégico. En otras palabras, se practica la discusión, la resolución de problemas, se aclaran dudas y se desarrollan otras actividades que estimulen la discusión y retroalimentación de los docentes en la clase (Bergmann y Sams, 2012).

Asimismo, en el AI se dejan de lado prácticas pedagógicas tradicionales, como la clase magistral y las exposiciones didácticas de contenidos; más bien se promueven actividades basadas en el aprendizaje colaborativo o la resolución de problemas, mientras el docente solo participa como orientador de estas (García *et al.*, 2019).

Los preceptos de la enseñanza tradicional preparan al estudiante para retener información, memorizar e intentar conocer un contenido, aunque no se reconozca su utilidad para el futuro. Los niveles de procesos cognitivos que se emplean son los más bajos: recordar, comprender y, en algunos o pocos casos, analizar. Contrariamente, el AI promueve un nivel cognitivo superior de aprendizaje que ayuda al estudiante a analizar, evaluar y crear soluciones para resolver problemas en su vida diaria (Valente, 2018).

La importancia del AI viene dada por todos los beneficios que le proporciona al acto de aprendizaje. Aunque no anula las prácticas tradicionales, las mejora mediante la integración de las TIC y de actividades novedosas para los estudiantes. Además, promueve la autonomía del discente para desarrollar un aprendizaje significativo mediante entornos virtuales colaborativos (Nuñez-Barroz y Medina-Chicaiza, 2021). Otro beneficio del AI es que no se sujeta a las limitaciones de tiempo en clase. Por ello, se pueden aprovechar otros espacios para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el AI también promueve la motivación de los alumnos hacia la comprensión de nueva información y desarrolla habilidades de búsqueda, para complementar su conocimiento. En este contexto es innegable que el AI presenta planteamientos didácticos que generan una mayor motivación en el estudiantado (Bergmann y Sams, 2012).

## Ventajas y retos del AI

Autores como Bergmann y Sams (2012) denominan a los discentes de hoy en día como e-alumnos o nativos digitales:

Ya que han crecido junto a la era digital y suelen ver una gran cantidad de vídeos con diferentes contenidos al día. Son alumnos multitarea porque son capaces de revisar el correo o sus redes sociales mientras se encuentran haciendo otras acciones al mismo tiempo; por lo tanto, debemos aprovechar esa capacidad suya. Es por esto que las explicaciones tradicionales de contenidos durante las sesiones muchas veces no tienen ningún efecto en los alumnos. De hecho, se reporta que lo que los estudiantes

retienen efectivamente en las clases tradicionales es en el mejor de los casos del 70% en los primeros 10 minutos de la clase, pero solo un 20% de lo que se dice en los últimos 10 minutos; sólo permanecen atentos en torno al 40% del tiempo que dura una clase. (p. 35)

Desde estos planteamientos, se deriva una caracterización de los estudiantes de la actualidad, para quienes el AI es una metodología idónea, ya que los materiales y contenidos propuestos están a un clic del alumno y por ello tienen mayor disposición de tiempo para que sean revisados y repasados, cada vez que sea necesario. Con el paso de los años, cada generación comienza su exposición a la tecnología a edades más tempranas, por lo que se desenvuelven con una gran facilidad y agilidad en el internet (Arévalo y Ventura, 2021). La implementación del AI hará que estos e-alumnos sean atraídos por diferentes contenidos que son transmitidos en su mismo lenguaje y, por tanto, les resultan muy atractivos.

Si bien es cierto que el tema de las nuevas tecnologías no es algo completamente inédito, los cambios positivos, luego de que estas se han implementado, no son tan concretos. El problema es que, aunque se han introducido tecnologías novedosas, se siguen aplicando de forma tradicional, es así como los resultados que se obtienen no son realmente relevantes. Es decir, el profesor sigue siendo un transmisor de conocimientos y sus estudiantes, receptores; la diferencia radica en que el contenido se presenta de forma digital (Avello y Gómez, 2010).

Un ejemplo claro de lo anteriormente expuesto es el siguiente: cuando un docente envía un video y una actividad para que se observe y realice en casa, con la intención de que, luego, en la clase solo se revisen respuestas correctas e incorrectas, la tecnología se usa de forma tradicional. Por ello, este acto se convierte en un ciclo monótono y poco motivador para los alumnos, quienes al final, no sienten conexión con el proceso de aprendizaje (Cantuña y Cañar, 2020).

Al aplicar el AI, los discentes no solo verán videos pasivamente, sino que crearán organizadores gráficos, esquemas o mapas mentales de los puntos principales, tomarán notas de aquello que no les haya quedado claro y escribirán preguntas para que, en la clase, se pueda dar una explicación extra, por parte del docente o de sus compañeros. En el aula, los primeros momentos se utilizaran para activar conocimientos previos, es decir, se harán actividades de naturaleza lúdica sobre el tema tratado. Seguidamente, se puede plantear una lluvia de ideas sobre el tema y las dudas, mientras el profesor escribe todo lo que se va generando en la pizarra (Ajmal y Hafeez, 2020). Sistematizar las inquietudes del grupo le permitirá al docente abordarlas sin ser repetitivo. La última parte de la sesión debe estar dirigida a desarrollar actividades prácticas y aplicar los contenidos aprendidos a situaciones lo más auténticas posibles (Tourón y Santiago, 2015).

En el AI se debería dedicar la mayoría del tiempo a la práctica, comprobando así que el estudiante ha comprendido los conceptos y no solo los ha memorizado (Chi Cheng y Cheng, 2020). Destinar una amplia parte del tiempo a este momento beneficia al profesorado y alumnado por igual, ya que durante ese momento se podrán resolver dudas y asegurar que se ha comprendido el tema, asimismo, el docente podría dar una atención más personalizada a sus estudiantes (Correa, 2015).

En su investigación Pozuelo (2020) anota que

Briones, Caballero y Flores (2014) llevaron a cabo un estudio para comprobar la eficacia de la metodología Flipped Classroom frente a la metodología tradicional. A un grupo experimental se le aplicó esta metodología a lo largo de una unidad didáctica, mientras que por otro lado a un grupo de control se le enseñó la misma unidad didáctica, pero utilizando una metodología tradicional. Tras finalizar, a ambos grupos se les hizo una prueba para comprobar los conocimientos adquiridos, comprobando que aquellos alumnos que habían recibido la metodología de la “clase invertida” obtuvieron mejores resultados, comprendieron mejor los contenidos y se fomentó el aprendizaje auto dirigido. (p. 15)

Con esto se demuestra que la clase invertida consigue que los discentes pasen de un aprendizaje pasivo a uno activo, uno en el que docente es facilitador y su estudiante participa creativamente en las sesiones y, así, logra un aprendizaje más significativo (Goncalvez y Quaresma, 2018). También, en el AI, un discente puede demostrar lo aprendido, a través de la producción y edición de vídeos, cómics y otras actividades creativas e innovadoras que se relacionen con sus estilos de aprendizaje (Atasi y Parida, 2017). Contraria a la enseñanza tradicional, el AI promueve la interacción profesor-alumno, ya que el estudiantado, mientras visualiza vídeos o revisa el material propuesto en sus casas, toma notas y hace diferentes preguntas y, por ello, llega motivado a la clase, en busca de que su profesor resuelva sus inquietudes (Weimer, 2013).

Uno de los retos más notorios no es solo utilizar las TIC para la mediación del aprendizaje, el verdadero desafío está en cómo se pueden aprovechar de forma efectiva las sesiones de clase con los estudiantes (Chi Cheng y Chen, 2020). Como posible solución, se tiene la combinación del AI con otras metodologías activas, como el trabajo colaborativo, con el fin de que los estudiantes puedan comprobar que los conceptos que aprenden tienen un valor y uso en la vida real. Asimismo, la metodología de AI promueve la interacción y una comunicación efectiva dentro del aula. Esto se debe a que los alumnos han revisado los contenidos en sus casas, por lo que las actividades en el aula se dirigen a compartir información, discutir el tema tratado y aclarar dudas, esto de tal manera que todos los actores participen activamente (Pozuelo, 2020).

Otro desafío que no puede pasar desapercibido es el hecho de la resistencia que todavía existe con relación a esta metodología. Esto ya que cada docente debería cambiar radicalmente su forma tradicional de enseñar, es decir, debería renunciar a la mera transmisión de conocimientos y al recurso más utilizado en la clase: el libro de texto (Pozuelo, 2020). Con esto no se quiere criticar los libros de texto, ya que son una gran guía. Sin embargo, la planificación y la presentación de contenido y actividades didácticas no pueden estar supeditadas al libro de texto; este no debe ser el centro de la clase. Por el contrario, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe girar en torno a sus actores clave: el estudiante, en primer lugar, y el docente, como guía (Arévalo y Ventura, 2021).

En palabras de Pozuelo (2020), “un buen docente debe crear su programación para la asignatura y buscar un libro de texto que se adecue a esa programación, y no al revés” (p. 696). En este sentido y naturalmente, cuando un maestro utiliza un libro de texto como centro de una clase, suele resistirse al AI, ya que esta requiere más esfuerzo. Un profesor que use AI debe seleccionar un contenido, buscar información, diseñar recursos digitales y actividades que complementen el proceso de enseñanza, etc. (Nuñez-Barroz y Medina-Chicaiza, 2021). En esta línea, un buen docente se caracteriza por ser autónomo y creativo; aunque no se

puede generalizar, hay muchos profesores que todavía dependen de un libro de texto para enseñar. Esta situación le cierra la puerta a metodologías innovadoras como el AI.

En este mismo orden de ideas, otro reto es el cambio de roles dentro de la clase. En el AI, los docentes deben dejar su rol central y abandonar un poco el control y poder sobre la lección. En este escenario, el estudiante es más activo y, por ende, la clase suele ser caótica y algo bulliciosa. Esto desencaja con el silencio y la disciplina que desean muchos directivos (Aguayo *et al.*, 2020). Asimismo, con el AI el docente ya no es el único protagonista, sino que acompaña a sus alumnos, interactúa con ellos, facilita contenido y promueve descubrimientos (Tang *et al.*, 2020). Por ello, los estudiantes desarrollan su autonomía e interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite que obtengan un aprendizaje significativo que nunca olvidarán.

Otro reto para el profesorado es la gran importancia que tienen las TIC en el AI; sobre esto, Pozuelo (2020) plantea lo siguiente:

La mayoría de los docentes actuales no tienen ningún problema en el manejo de las nuevas tecnologías, sin embargo, hay algunos, especialmente los que llevan más años en la enseñanza, que utilizan el ordenador únicamente para aquellos aspectos más básicos y administrativos, por lo que sería necesario que se formaran para poder darle un uso más educativo a las nuevas tecnologías. El problema está en que no todos los profesores tendrán esa predisposición positiva a seguir formándose, por lo que continuarán una metodología tradicional [...] también [...] la mayoría de los centros cuenta con ordenadores y con acceso a Internet; no obstante, existen centros ubicados en zonas rurales que es posible que no dispongan de buena conexión a Internet, lo que impediría la aplicación de una metodología basada en vídeos ubicados en la web. (p. 697)

En palabras de Cabrera Larreategui *et al.* (2021), el uso de las TIC no debería solo considerar los recursos que existen en la escuela, sino también los recursos que el estudiante tiene en casa, los que son de más interés para ellos. En este sentido, se deben tener en cuenta las condiciones económicas y domésticas de los estudiantes; el profesorado debe promover el uso de las TIC de forma equitativa y en igualdad de oportunidades para cada discente. Es importante estar al tanto de todas las realidades, para que nadie se sienta discriminado.

Hoy en día, la sociedad está avanzando a pasos agigantados, por lo que es necesario redefinir las concepciones sobre los procesos de enseñanza. El rol del profesorado no consiste siempre en estar un paso delante de la tecnología, sino en enseñar cómo adaptarse a los diferentes cambios, herramientas y formas que pueden ser útiles para el aprendizaje y la vida diaria (Al Maroof y Al-Eram, 2020). Con estas nuevas concepciones, el docente debe dejar de ser la única fuente de información y se debe considerar que, en el aula de clases, existen diferentes estilos de aprendizaje; lo más lógico es que un maestro no sea el único acceso al conocimiento. Así también, para que el AI funcione con éxito, se debe asegurar que el estudiantado tenga la oportunidad de aplicar los conceptos aprendidos, en casa y en compañía del docente como facilitador.

En este resumen, Campillo *et al.* (2019) plantean algunas de las ventajas del AI:

- Promueve la autonomía de los estudiantes.
- Mantiene la motivación.

- Estimula el aprendizaje significativo, al propiciar la aplicación real de los aprendizajes.
- Permite el uso del tiempo de clase en actividades prácticas y estimulantes.
- Permite que los discentes aprendan según sus propios estilos.

Sin embargo, como toda metodología, esta también tiene desafíos como:

- Exige un manejo tecnológico óptimo por parte de los docentes.
- Requiere que cada discente tenga un acceso medianamente aceptable a la tecnología.
- Requiere preparación del profesorado e instituciones, para planificar el tiempo de clase en actividades realmente prácticas.

Dicho esto, el AI no solo presenta recursos y actividades tecnológicas. Implica toda una inversión en espacios y en la renuncia a los roles preestablecidos en la enseñanza tradicional, además, ayuda al alumnado, para que sea autónomo y responsable de la construcción de su conocimiento. Para ello, cada docente se convierte en gestor de ambientes de aprendizaje, es decir, en un guía y facilitador de experiencias.

## Conclusiones

Con todo lo planteado previamente, es innegable que el AI es una metodología que tiene más ventajas que desventajas, pero que requiere una capacitación adecuada y un conocimiento profundo sobre su aplicación.

Uno de los principios fundamentales en el AI es el cambio en los roles de los actores del proceso educativo. Primeramente, la labor del docente consiste en diseñar actividades y combinar el AI con metodologías activas que les permitan a los estudiantes participar de forma activa y construir conocimientos sobre lo que previamente han revisado en casa. También, se debe considerar que estas actividades deben estar guiadas por el profesor, para que el alumnado no se sienta desorientado, especialmente en el nivel de la educación primaria. Se recomiendan las propuestas de naturaleza lúdica, para que se mantenga el interés y la motivación.

Como conclusión de esta revisión documental, puede decirse que las ventajas del AI en una clase de primaria son: incremento de la motivación, creación de espacios novedosos de aprendizaje y fomento de la autonomía y la creatividad, especialmente cuando se diseñan actividades de carácter lúdico. Entre las desventajas, se menciona: la falta de madurez de los estudiantes de educación primaria, la posible desorientación que se puede llegar a sentir si no se brinda el acompañamiento adecuado y la resistencia de algunos profesores a dejar las prácticas de la enseñanza tradicional o, aún peor, el uso de las TIC en esta lógica.

## Referencias bibliográficas

- Abarca, R. (2009). *Propuesta para evaluar aprendizajes virtuales*. <https://mediosdeaprendizajevirtual.files.wordpress.com/2011/08/evaluar-el-aprendizaje-virtual.pdf>
- Aguayo, M.; Bravo Molina, M.; Nocetti de la Barra, A.; Concha, L. y Aburto, R. (2020). *Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida*

- en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista de Educación*, 43(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31529>
- Aidinopoulou, V. y Sampson, D. (2017). An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 20(1), 237-247.
- Ajmal, F. y Hafeez, M. (2020). Critical Review on Flipped Classroom Model Versus Traditional Lecture Method. *Conscientia Beam*, 9(1), 128-140. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.91.128.140>
- Al Maroof, R. y Al-Eram, M. (2020). Research Trends in Flipped Classroom: A Systematic Review. *Recent Advances in Intelligent Systems and Smart Applications*, 295, 253-275. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-47411-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-47411-9_15)
- Amaro, R. y Chacín, R. (2017). La evaluación en el aula virtual. *Voces de la Educación*, 2(3), 3-30. <https://hal.science/hal-02540342/document>
- Arévalo, J. y Ventura, Y. (2021). *Una experiencia docente basada en el uso del Instagram para el fortalecimiento de las destrezas orales en ILE* [Ponencia]. xxxiv ENDIL Encuentro Investigadores de Lingüística. <https://www.youtube.com/watch?v=7Jwvx6PDypY>
- Atasi, M. y Parida, D. (2017). Exploring the Efficacy & Suitability of Flipped Classroom Instruction at School Level in India: A Pilot Study. *Creative Study*(7), 768-776. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.75079>
- Avello, R. y Gómez, V. (2010). *La construcción del conocimiento y las herramientas de trabajo colaborativo en red. Una aproximación teórica inicial* [Conferencia]. 5to Seminario Internacional Docencia Universitaria. <http://eprints.rclis.org/19961/1/Raidell-Avello-DocenciaUniv2010.pdf>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Talk To Every Student In Every Class Every Day*. ISTE y ASCD. [https://www.rcboe.org/cms/lib/ga01903614/centricity/domain/15451/flip\\_your\\_classroom.pdf](https://www.rcboe.org/cms/lib/ga01903614/centricity/domain/15451/flip_your_classroom.pdf)
- Cabrera Larreategui, S.; Rojas Yalta, E.; López Regalado, O. y Montenegro Torres, D. (2021). El aula invertida en el aprendizaje de los estudiantes: revisión sistemática. *EDUTEC*, (77), 152-168. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.1967>
- Cantuña, A. y Cañar, C. (2020). Revisión sistemática del aula invertida en el Ecuador: aproximación al estado del arte. *Estudios Pedagógicos*, 4(3), 45-58.
- Cedeño, M. y Viguera, J. (2020). Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Dominio de la Ciencias*, 6(3), 878-897. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1323>
- Cheng, L.; Ritzhaupt, A. y Antonenko, P. (2020). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta analysis. *AECT*, (34), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7>
- Chi Cheng, R. y Chen, Y. (2020). Implementing the flipped classroom approach in primary English classrooms in China. *Education and Information Technologies*, (25), 1217-1235. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10012-6>
- Correa, M. (2015). Flipping the Foreign Language Classroom and Critical Pedagogies: A (New) Old Trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125. <https://doi.org/10.1177/2347631115584122>
- García, M.; Porto, M. y Hernández, F. (2019). El aula invertida con alumnos de primero de magisterio: fortalezas y debilidades. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 89-106.
- Gass, S. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.

- Gökce, A. y Murat, A. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, (126), 334-345.
- Goncalvez, Z. y Quaresma, D. (2018). Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação Básica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4), 63-78. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.004>
- Guevara, G.; Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Hernández, R. y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill.
- Herreid, C. y Schiller, N. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Núñez-Barroz, S. y Medina-Chicaiza, R. (2021). Enseñanza de la gramática del idioma inglés vista a través de una aula invertida. *FIPCAEC*, 5(19), 132-150. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v5i5.223>
- Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Technos.
- Pozuelo, J. (2020). Educación y nuevas metodologías comunicativas: flipped classroom. *Revista Signa*, 29, 681-701.
- Román, F.; Marín, D. y Peirats, J. (2021). Revisión bibliográfica y análisis sobre b-learning y la socialización del alumnado en educación primaria. *EduTec*, 77, 136-151. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.1957>
- Sánchez-Cruzado, C.; Ruiz, J. y Sánchez-Campaña, M. (2019). Experiencias reales de aula invertida como estrategia Metodológica en la Educación Universitaria Española. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(2), 39-58. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8270>
- Schneiders, L. (2018). *O método da sala de aula invertida (Flipped Classroom)*. Univates.
- Stöhr, C.; Demaziere, C. y Adawi, T. (2020). The polarizing effect of the online flipped classroom. *Computers & Education*, (147), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103789>
- Strelan, P.; Osborn, A. y Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, (30), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>
- Sze Yan, L. (2019). Promoting Active Learning and Independent Learning Among Primary School Students Using Flipped Classroom. *Global Academic Excellence*, 4(30), 324-341.
- Tang, T.; Abuhmaid, A.; Olaimat, M.; Oudat, D.; Aldhaeabi, M. y Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817761>
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de educación*, (368), 174-195.
- Valente, J. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. En J. Valente, *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. (26-44). Penso.
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Jossey-Bass.

- Zsou, D. (2020). Gamified flipped EFL classroom for primary education: student and teacher perceptions. *Journal of Computer Education*, (5), 213-228. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00153-w>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11). [https://es.cochrane.org/sites/es.cochrane.org/files/uploads/PRISMA\\_Spanish.pdf](https://es.cochrane.org/sites/es.cochrane.org/files/uploads/PRISMA_Spanish.pdf)
- Campillo, J.; Miralles, P. y Sánchez, R. (2019). La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Continuación de la Antigua Revista De Escuelas Normales, 33(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74402>

## Anexo 2: Matriz de sistematización de aportes de los estudios

Nº	Título	Aportes
1	An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning	Este trabajo sirvió para el sustento teórico del estudio desde el punto de vista de la relevancia de que las actividades sean más centradas en el estudiante (Adinopoulou y Sampson, 2017, p. 227).
2	Exploring the Efficacy & Sustainability of Flipped Classroom Instruction at School Level in India: A Pilot Study	Este trabajo ayudó a la valoración de las ventajas del flipped classroom desde la perspectiva de su impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes (Anzi y Parida, 2017, p. 768).
3	The flipped classroom: A review of its advantages and challenges	Este trabajo ayuda a sustentar la investigación describiendo las ventajas de la metodología desde el punto de vista de sus beneficios en cuanto a la autonomía y capacidad de monitoreo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Gökce y Murat, 2018, p. 334).
4	Metodología Activa y Flipped Classroom y sus Prácticas en Educación Primaria	Este trabajo describe la importancia de la tecnología en la metodología flipped classroom (González y Quaresma, 2018, p. 63).
5	La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida	El presente trabajo describe la importancia del rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Campallo et al., 2020, p. 347).
6	La enseñanza emocional en el aula invertida. Promover valores usando contometrajes	Este trabajo resalta la validez de la metodología en la enseñanza de diversos contenidos (Castro, 2019).
7	Flipped classroom in English language teaching: A systematic review	La gran mayoría de las experiencias en flipped classroom han tenido un gran peso en los diferentes niveles de educación, arrojando un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes (García et al., 2019, p. 83).
8	Promoting active learning and independent learning among primary school students using flipped classroom	Los estudiantes aprecian satisfactoriamente la introducción de una metodología que le proporciona mayor participación en el aula, lo que le facilita el acceso a contenidos didácticos en un formato más cercano que puede consultar cuando y cómo quiere, adaptándose a sus necesidades y ritmos de aprendizaje. Consideran que el tiempo en el aula es más eficaz, escoran que realizan un mejor aprovechamiento del tiempo y que además mejora su aprendizaje y la comprensión de contenidos (Se Yan, 2019).
9	Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis	Existe suficiente evidencia que soporta la aplicación del flipped classroom como metodología de enseñanza, aunque se recomienda profundizar en la aplicación en los niveles de primaria (Cheng et al., 2020, p. 1).
10	Analytic Hierarchy Process for Evaluating Flipped Classroom Learning	Los estudiantes y los maestros favorecieron el aprendizaje en el aula invertida más que el aprendizaje cognitivo convencional, se recomienda mayor y mejor preparación de los docentes para aplicar esta metodología (Mórtines y Hjern, 2020).
11	Educación y nuevas metodologías comunicativas: flipped classroom	Las metodologías actuales deben evolucionar para conseguir que los alumnos adquieran un aprendizaje más significativo. La metodología Flipped Classroom es una de ellas, la cual combina el uso de las TIC con una transmisión de contenidos a través de videos (Fozuelo, 2020, p. 681).
12	Implementing the flipped classroom approach in primary English classrooms in China	Este trabajo aporta al presente estudio en el sustento de los principios base de la metodología flipped classroom.
13	Aula invertida una estrategia innovadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica	Los estudiantes de las dos clases invertidas aprendieron las letras de las vocales en inglés viendo videos de conferencias antes de las lecciones presenciales, de manera autónoma y proactiva. Lo que favoreció su motivación y aprendizaje significativo (Chiu Cheng y Chen, 2020, p. 1217).
14	Garrified flipped EFL classroom for primary education: student and teacher perceptions	Este trabajo sirve al sustento de la presente investigación en cuanto a la relevancia de la metodología en la promoción de la motivación en el aprendizaje (Issou, 2020, p. 213).
15	Critical Review on Flipped Classroom Model Versus Traditional Lecture Method	El modelo de aula invertida como enfoque centrado en el estudiante muestra hospitalidad para reflexionar que debe existir una profundización en la exploración de las ventajas del modelo en las aulas de primaria (Ajmal y Hafeez, 2020, p. 132).
16	Revisión sistemática del aula invertida en el Ecuador: aproximación al estado del arte	Este trabajo sustenta la aplicabilidad del aula invertida en diversas asignaturas y niveles educativos (Cantuña y Cañar, 2020).
17	¿Somos realmente preparados para el flipped classroom? Un análisis de las competencias digitales de los profesores en España	Este trabajo resalta la importancia de las aptitudes y conocimiento tecnológico por parte de los profesores a la hora de aplicar el flipped classroom (Celaya y otros, 2020).
18	Revisión bibliográfica y análisis sobre el flipped classroom y la socialización del alumnado en educación primaria	El estudio confirma que el modelo sigue teniendo más presencia en niveles superiores, pero poco a poco, se van viendo estudios sobre flipped classroom en Educación Primaria (Gómez et al., 2021).
19	The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels	Este trabajo sustenta los beneficios de la aplicación del flipped classroom desde primaria hasta niveles superiores (Grisan et al., 2020, p. 1).
20	Avances en la investigación sobre la implementación del aula invertida en primaria	Este trabajo sirve para sustentar la importancia de conducir más investigaciones sobre la aplicación de la metodología en los niveles de primaria (García, 2021, p. 141).

## Anexo 1: Matriz de análisis del corpus

Nº	Título	Autor (es) y año	Editorial	Tipo de Artículo	País y Continente	Población y Asignatura
1	An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning	Aidinopoulou y Sampson (2017)	International Forum of Educational Technology & Society	Scopus Artículo Arbitrado Investigación-Acción	Grecia, Europa	Estudiantes de Primaria Clase de Historia
2	Exploring the Efficacy & Sustainability of Flipped Classroom Instruction at School Level in India: A Pilot Study	Arasi y Parida (2017)	Creative Education	Scopus Artículo Arbitrado Experimental	India, Asia	90 Estudiantes de Primaria Varas Asignaturas
3	The flipped classroom: A review of its advantages and challenges	Gökçe y Murat (2018)	Computers & Science	Scopus Artículo Arbitrado Documental	Turquía, Europa y Asia	Corpus de Estudio 71 Artículos de Revistas Varios Niveles Educativos
4	Metodología Activa y Flipped Classroom y sus Prácticas en Educación Primaria	González y Quaresma (2018)	Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Dialnet Artículo Arbitrado Documental	Brasil, América	Corpus de Estudio 36 Diseños sobre Educación Básica
5	La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida	Campillo y otros (2019)	RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales	Dialnet Artículo Arbitrado Descriptivo	España, Europa	25 Estudiantes de Primaria Ciencias Sociales
6	La enseñanza emocional en el aula invertida. Promover valores viendo cortometrajes	Castro y Mallón (2019)	RedUOCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa	Dialnet Artículo Arbitrado Descriptivo	España, Europa	Estudiante de Primaria 30 Cortometrajes sobre Valores
7	Flipped classroom in English language teaching: A systematic review	Turan y Ergül (2019)	Computer Assisted Language Teaching	Scopus Artículo Arbitrado Documental	Turquía, Europa y Asia	43 artículos de Investigación Enseñanza del Inglés
8	Promoting active learning and independent learning among primary school students using flipped classroom	Sze Yan (2019)	International Journal of Education, Psychology and Counseling	Scopus Artículo Arbitrado Descriptivo	Malasia, Asia	60 Estudiantes de Primaria Enseñanza del inglés
9	Efectos of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis	Cheng et al. (2020)	Education Tech Research Dev	Scopus Artículo Arbitrado Documental	Estados Unidos, América	Corpus de Estudio 55 estudios sobre varios niveles educativos
10	Analytic Hierarchy Process for Evaluating Flipped Classroom Learning	Mohamed y Hajem (2020)	Computers, Materials & Continua	Scopus Artículo Arbitrado Experimental	Irak, África	70 estudiantes de escuelas Básicas en varias Asignaturas
11	Educación y nuevas metodologías comunicativas flipped classroom	Pozuelo (2020)	Revista Signa	Dialnet Artículo Arbitrado Documental	España, Europa	Corpus de Estudio Nivel de Primaria
12	Implementing the flipped classroom approach in primary English classrooms in China	Chi Cheng y Chen (2020)	Education and Information Technologies	Scopus Artículo Arbitrado Cuasi-Experimental	China, Asia	Alumnos de Primaria
13	Aula invertida una estrategia innovadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica	Cordero y Viguera (2020)	Domino de las Ciencias	Dialnet Artículo Arbitrado Descriptivo	Ecuador, América	Corpus de Estudio Nivel de Primaria
14	Quantified flipped EFL classroom for primary education. Student and teacher perceptions	Zhou (2020)	Journal of Computer Education	Scopus Artículo Arbitrado Descriptivo	Hong Kong, Asia	277 Estudiantes de Primaria y 8 Profesores
15	Critical Review on Flipped Classroom Model Versus Traditional Lecture Method	Ajmal y Hafeez (2020)	Conscientia Esem	Scopus Artículo Arbitrado Documental	Pakistan, Asia	Corpus de Estudio 35 artículos en diferentes niveles educativos
16	Revisión sistemática del aula invertida en el Ecuador: aproximación al estado del arte	Carrueta y Cañar (2020)	Revista Electrónica UaCh	Dialnet Artículo Arbitrado Documental	Ecuador, América	Corpus de Estudio 29 Trabajos sobre diferentes niveles educativos
17	¿Estamos técnicamente preparados para el flipped classroom? Un análisis de las competencias digitales de los profesores en España	Celaya et al. (2020)	Contextos Educativos	Dialnet Artículo Arbitrado Descriptivo	España, Europa	4900 Profesores de Primaria
18	Revisión bibliográfica y análisis sobre flipped-learning y la socialización del alumnado en educación primaria	Román et al. (2021)	Educat	Dialnet Artículo Arbitrado Documental	España, Europa	Corpus de Estudio 21 artículos en diferentes niveles educativos
19	The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels	Ostian et al. (2020)	Educational Research Review	Scopus Artículo Arbitrado Documental	Australia, Ocenia	Corpus de Estudio 174 artículos en Diferente Niveles Educativos
20	Avances en la investigación sobre la implementación del aula invertida en primaria	Sánchez et al. (2021)	EuroRev	Dialnet Artículo Arbitrado Documental	España, Europa	Corpus de Estudio 19 artículos sobre Nivel de Primaria

